أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم



الأستاذ الدكتور

صالح حسن الداهري

أستاذ الإرشاد النفسي والصحة النفسية
في جامعة عمان العربية للدراسات العليا
كلية الدراسات التربوية العليا
قسم علم النفس والإرشاد والتربية الخاصة



www.daralhamed.net

أساسيات علم النفس التربوي
ونظريات التعلم

الأستاذ الدكتور

صالح حسن أحمد الداهري

أستاذ الارشاد النفسي والصحة النفسية

جامعة عمان العربية للدراسات العليا

كلية الدراسات التربوية العليا

قسم علم النفس والارشاد والتربية الخاصة

الطبعة الأولى

1432هـ - 2011م





المملكة الأردنية الهاشمية
رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية
(2010 / 7/ 2636)

370.1

الداهري، صالح حسن أحمد
أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم/صالح حسن أحمد الداهري.-
عمان : دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع، 2010
( ) ص .
ر. إ. : (2636/7 /2010) .
الواصفات :علم النفس التربوي/
*يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبّر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى.

❖ أعدت دائرة المكتبة الوطنية بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية .

* (ردمك) ISBN 978-9957-32-533-6



دار الحامد للنشر والتوزيع

شفا بدران - شارع العرب مقابل جامعة العلوم التطبيقية

هاتف: 5231081 -00962 فاكس : 5235594 -00962

ص.ب . (366) الرمز البريدي : (11941) عمان – الأردن

الإهــــــــــداء

أيها الغزاة المارقون ...

إذا دعتكم قدرتكم على حرق العراق واحتلاله ...

فقدرة الله أعظم !!!!!...

ففي احتلالكم حرقتم الزرع والضرع ...

حرقتم المكتبات وطردتم بل وشردتم وقتلتم العديد ...

من علماء الأمة - علماء العراق ....

عَلِّي أجد من هذا الكتاب البسيط نواة علمٍ جديد ...

يعيد شيئاً من ألق الماضي إلى المكتبة العراقية السليبة ...

المؤلف

أ.د. صالح حسن الداهري

المحتويات

الموضــوع	الصفحة

الموضـوع	الصفحة

مقدمـــة الكتـــاب

لقد جاءت فكرة تأليف هذا الكتاب عندما كنت أقوم بتدريس علم النفس التربوي لأقسام مختلفة في كلية التربية ، ابن رشد، جامعة بغداد. وقمت بالتعاون مع زملاء آخرين بتأليف كتاب منهجي يدرس كل مستوى الدراسات الأولية في قسم العلوم التربوية والنفسية والأقسام الأخرى في الكلية وذلك عام 1998 .

وبعدها قمت بتدريس علم النفس التربوي في الماجستير والدكتوراه، مما حدا بي أن أقدم هذا الجهد الجديد ليفيد طلبة الدراسات الأولية والعليا، ويفيد القاريء كأساسيات لعلم النفس التربوي ونظريات التعلم تحديداً، ونظريات الدافعية.

وقد وجدت لزاماً علي أن أخصص فصلاً للإرشاد التربوي النفسي علاقته بعلم النفس التربوي، وأخذت نموذج لدراسة الحالة التي يستفيد منها المدرس والطالب والمستعين أو المسترشد .

وقد تضمن الكتاب عدة فصول موضحة في مقدمة الفهرس للكتاب .

هذا وأدعو من الله عز وجل أن يجعل هذا العمل مفيداً للقاريء والمدرس – ودعوتي للأخوة الأساتذة المختصين أن يساعدونا بملاحظاتهم حول ما طرق في هذا الكتاب للإستفادة منها في الطبعات القادمة إن شاء الله.

وأدعو الله قائلاً:

اللهم انفعني بما علمتني وعلمني بما ينفعني وزدني علما .

المؤلف

الأستاذ الدكتور صالح حسن الداهري

الفصل الأول

حاجة الإنسان إلى التعلم

الفصل الأول
حاجة الإنسان إلى التعلم

الإنسان أكثر الحيوانات حاجة إلى التعلم، كما أنه أقدرها عليه فالحيوانات تولد مزودة بالفطرة بأنماط سلوكية على قدر قليل أو كبير من التحجر والجمود، يطلق عليها بعض علماء النفس (الغرائز) كغريزة بناء العش بشكل معين عند بعض الطيور وغريزة الهجرة في فصول معينة من منطقة إلى أخرى عند البعض الآخر منها. وغريزة حفظ الطعام وادخاره عند النمل أو نحل العسل وغيرها من الأنماط السلوكية الموروثة كالسلوك الجنسي وسلوك الأمومة. وهي أنماط تكفي لإشباع حاجاتها الأساسية وتمكنها من التكيف لبيئاتها المحدودة، الضيقة الثابتة نسبياً، أما الإنسان فلا يوجد لديه عند ولادته إلا النزر اليسير من هذه الأنماط السلوكية الفطرية. وعلى الأغلب لا تتجاوز عمليات الرضاعة والحبو والوقوف والمشي والقبض على الأشياء باليد وإصدار أصوات كلامية بسيطة. لذا كان عجزه عند الميلاد عن مواجهة مطالب الحياة المادية والحياة الاجتماعية أكبر من أي حيوان آخر.

ومن ثم كان لزاماً أن تطول ندة حضانته ورعايته حتى يتعلم ويكتسب ضرورياً من السلوك تمكنه من إرضاء دوافعه وحاجاته التي لا حصر لها. وتمنكه من العيش في بيئة الإنسانية المعقودة المتغيرة التي تتطلب مرونة بالغة في التكييف حتى أن ما يصلح للفرد فيها قد لا يصلح لأولاده.

ماهو علم النفس التربوي:

كان علم النفس في الماضي يقتصر في بحوثه واهتماماته ونظرياته على الإنسان الكبير. وفي أثناء مسيرته وتطورهُ اتسعت آفاقه وزادت حتى أصبحت له

مجموعتان من الفروع نظرية وتطبيقية. فالفروع النظرية لا تهدف إلى استخدام مباشر في الحياة اليومية بل إلى العلم والمعرفة لمجرد العلم والمعرفة أي إلى مجرد الكشف عن المبادئ والقوانين التي تهيمن على السلوك. أما الفروع التطبيقية فتستهدف تحقيق أغراض عملية وحل مشكلات قائمة او متوقع قيامها في شتى نواحي الحياة ومنها علم النفس التربوي وعلم النفس الصناعي وعلم النفس التجاري وعلم النفس الجنائي وعلم النفس الحربي وعلم النفس الكلينيكي (السريري) العيادي.

فعلن النفس التربوي إذن هو العلم الذي يطبق مبادئ علم النفس وقوانينه على ميدان التربية والتعليم لحل ما يقوم في هذا الميدان من مشكلات كضعف التلاميذ في موضوعات الرياضيات أو اختيار الطريقة الأفضل لتدريس القراءة في الصفوف الأولى، أو صعوبات الجمع بين الجنسين في مرحلة الدراسة الإعدادية.

كما يطبق مبادئ عملية التعليم وقوانينها على تدريس المواد المختلفة كالحساب والرسم والقراءة.

إن مفهوم علم النفس التربوي في الوقت الحاضر يتعدى ما ذكرناه من كونه علم تطبيقي فقط يستعير من علم النفس النظري ما يراه من نتائج ومبادئ تفيده في حل مشكلات التربية والتعليم إلى أن يصوغ بنفسه ولنفسه مبادئ سيكولوجية مستمدة من تجاربه الخاصة في الحقول التربوية التي يمارس النشاط فيها تطبيقاً وتنظيراً. (الداهري صالح حسن: 1999)

إن أهم الحقول التي يشملها علم النفس التربوي هي:

1. **الدوافع:** والمقصود بالدوافع هو كل حالة جسمية أو نفسية تثير السلوك في ظروف معينة وتعمل على استمرار حتى ينتهي بتحقيق غاية معينة. فالجوع كدافع يدفع بالحيوان أو الإنسان الجائع إلى البحث عن الطعام بكل ناحية

ووسيلة ولا يقف حتى يحصل عليه ويشبع جوعه. والشخص الطموح لا يكل ولا يمل من العمل والمثابرة حتى يحقق طموحه.

والدوافع حالات لا نلاحظها مباشرة ولكننا نستنتجها من الاتجاه العام للسلوك الصادر عنها والدوافع أنواع منها فطرية كالجوع والجنس ومنها مكتسبة كدافع التقدير الاجتماعي ودافع العدوان ومنها شعورية نحس بها ومنها لاشعورية أي لا نحس بها ولكن نتصرف بموجبها.

2. **الاتجاهات:** وهي استعدادات وجدانية مكتسبة تحمل الفرد على أن يتعلق بموضوعات أو أشخاص فيميل إلها ويحبها أو بالعكس ينفر منها ويبتعد عنها. وتتكون الاتجاهات من تكرار اتصال الفرد بالموضوع أو بالشخص أو بالأحياء من قبل الكبار أو العظماء أو عن طريق القدوة الحسنة.
3. **التعلم** شروطه وقوانينه والعوامل المؤشرة فيه والتطبيقات التربوية التي تبنى على ذلك وسنقوم في هذا التعيين بشيء من التوضيح له.
4. **الفروق الفردية:** ويعني هذا الموضوع بالفروق القائمة بين الأفراد في الجوانب الجسمية والعقلية والانفعالية مع محاولة التعرف على أسبابها وطرق التخفيف من حدة سلبياتها والمعلمون من أحوج الناس إلى الدراية. في هذا الحقل وإلى أخذه بنظر الاعتبار عند العمل بين التلاميذ.
5. **العمليات العقلية العليا:** كالذكاء والإدراك والانتباه والتذكر والتخيل والتصور وطبيعة كل من هذه العمليات وأثرها في المجال التعليمي والتربوي.
6. **أهمية العلاقات الإنسانية** القائمة في المواقف التعليمية خاصة في المدارس والمعامل والحقول.
7. **ومن أهم موضوعات علم النفس التربوي** هو موضوع التقويم والقياس ويعنس العمليات التربوية التي تهدف إلى معرفة الأنشطة والفعاليات التربوية

والتعليمية ومدى نجاحها في تحقيق أهدافها وتدخل في هـذا البـاب جميـع الاختيـارات بأنواعها المختلفة.

يريد المؤلف هنا أن يتكلم عن شيئاً فترات النمو الإنساني ويوضح ذلك بما يلي:

- النمو الجسمي في مرحلة ما قبل الولادة:

تعتبر اللحظة التي تتم بها تلقيح البويضات لحين بداية النمو، ويعتبر نمو الجنين مـن خليـة واحـدة صغيرة مجهرية إلى طفل يتكون من مائتي مليون خلية خلال تسعة شهور تقويميـة.. هـذا وإن نمـط النمـو في المرحلة الجنينية يسير بشكل منتظم يمكن التنبؤ به وبذا يمكن عرضه في جدول زمني مـن ثـلاث فـترات. فترة البويضة المرحلة الجنينية الأولى، والمرحلة الجنينية الثانية.

- فترات البويضة المخصبة:

(من الحمل إلى نهاية الأسبوع الثاني)

ويوجد تغير في حجم البويضة المخصبة لعدم التصاقها بعد في جدار الرحم.

يكون النمو سريعاً في داخل البويضة، ويحـدث الالتصـاق بجـدار الـرحم بعـد حـوالي 10 أيـام مـن الإخصاب.

وعند الالتصاق، تصبح البويضة جنيناً معتمداً على الأم.

- المرحلة الجنينية الأولى:

(نهاية الأسبوع الثاني إلى نهاية الشهر القمر الثاني)

يكون تطور النمو في هذه المرحلة على درجة كبيرة من السرعة عند بلوغ 18 يوماً يكون الجنين قد بدأ يتخذ شكله إلى درجة ما تبدو كل أعضاء الجسم المهمة الخارجية والداخلية بالنمو.

تنمو الأعضاء التناسلية إلى درجة يمكن خلالها تميز جنس الجنين وتكامله بحيث أن التدخل الميكانيكي أو الكيماوي في تطور النمو في هذه المرحلة (من قبل سقوط الأم عن الدرج أو تناول جرعة أكبر من بعض العقاقير) من احتمال الضرر الدائم للجهاز العصبي مما لو وجدت في فترة ثالثة مثال ذلك أن الأم لو أصيبت بالحصبة الألمانية ببلوغ الأسبوع الثاني لكان من المحتمل أن ينشأ الطفل مصاباً بالضعف العقلي بدرجة أكبر مما لو أصيبت بهذا المرض خلال الأسابيع الثمانية الأولى من الحمل.

يبلغ طول الجنين في نهاية هذه الفترة حوالي 3.8

تنمو الأجهزة الثانوية – المشيمة، الحبل السري، والكيس الأمينومي الذي يسبح – الجنين.

- **المرحلة الجنينية الثانية:**

(نهاية الشهر القمري الثاني إلى الولادة)

تستمر الأعضاء الخارجية والداخلية في النمو التطور وتبدأ بدء وظائفها.

تتخذ الأعضاء الداخلية نفس الأماكن لدى الكبار تقريباً في الشهر القمري الخامس.

تبدأ حركة الجنين (مثل الرفس، التلوين) بين الشهر الثاني والثالث.

يصل الجنين إلى العمر الذي يمكن أن يعيش فيه إذا حدثت الولادة قبل الأوان (في الأسبوع الثامن والعشرين) أي أن أجهزة الطفل العصبية والدورية وغيرها قد تسهل له قدر من اكتمال التكوين يسمح لها بأداء وظائفها أداءً سليماً في بيئة خارج الرحم.

النمو الجسمي والحركي بعد الولادة:

تحدث عند الولادة تغيرات هائلة في حياة الفرد الناشئ، أي أن تعرضه المفاجئ للعالم الخارجي الواسع يؤدي إلى ازدياد نطاق القوى التي من شأنها أن

تؤثر في نمه ازدياداً ملحوظاً، إن العوامل الوراثية والظروف المحدودة التي تتوفر في الرحم هي وحدها التي يمكنها أن تؤثر فيه قبل الولادة ولكن بعد الولادة فإن المثيرات البيئية التي يتعرض لها الطفل والتي تؤثر في خالته تزداد وتضاعف، إضافة إلى كون الولادة نقطة ينتقل عندها الطفل من وضع الاتكال الطفلي الفيزيولوجي على الأم إلى حالة. محدودة من الاستقلال.

هذا وقد أظهرت الدراسات وجود أربع فترات متميزة للنمو الجسمي الرئيسية في مرحلة الطفولة، اثنين منها بالنمو البطيء، واثنين بالنمو السريع فالنمو يمتاز بالسرعة منذ الولادة إلى عمر سنتين، تليها فترة نمو بطيئة تستمر حتى البلوغ يبدأ عادة بين سن الثامنة والحادية عشرة، ومنذ ذلك الوقت يتسارع النمو إلى 15 أو 16 سنة، وعليها فترة من التباطؤ التدريجي حتى مرحلة النضج، حيث يحتفظ الفرد بطوله ولكنه قد يزداد وزناً

الفروق الفردية بين الأطفال في النمو الجسمي:

هناك فروق فردية بين الأطفال فيما يتعلق بنموهم، إذ أن لكل طفل نمطاً خاصاً من النمو، وتساهم عوامل عديدة بتحديد حجم الجسم من حيث الطول والوزن ويمكن تصنيفها إلى ما يلي:

1) البناء جسمي:

يصنف الأطفال من حيث البنية الجسمية إلى أطفال بدينين يميلون أن يكونوا سمينين ومكورين، ورياضيين يميلون إلى أن يكونوا مكتنزين وأقوياء ونحيفين ويميلون إلى أن يكونوا طوالاً ورشيقين.

2) تأثير الأسرة:

يأتي تأثير الأسرة من الناحية الوراثية والبيئية فبعض العوامل الوراثية تساعد على جعل بعض الأطفال أطول وأثقل من غيرهم، وأما البنية فإنها إما أن تساعد

على تحقيق الإمكانات الوراثية إلى أقصى ما تسمح به أو لا تساعد ويتضح أثر البيئة على الوزن أكثر من أثرها على الطول في كل الأعمار.

3) التغذية:

إن التغذية الجيدة أثر على الطول من حيث إنها تساعد على زيادة الطول في حين أن الغذاء الناقص يعطل تحقيق الاستعداد الوراثي.

4) الاضطرابات الإنفعالية:

في حالة استمرار هذه الانفعالات تنجم زيادة في إفراز هرمون الأدرينالين الذي يعطل إنتاج هرمون النمو من الغدة النخامية وهذا بدوره يؤدي إلى إعاقة النمو في فترة الطفولة المتأخرة وإيقاف النمو في حلول المتوقع.

5) جنس الطفل:

يميل البنون أن يكونوا أكثر طولاً ووزناً من البنات باستثناء الفترة بين 12-15 سنة من العمر وذلك لوصول البنات إلى مرحلة البلوغ مثل البنين في هذه الفترة.

6) الذكاء:

الأطفال من ذوي الذكاء العالي يميلون إلى أن يكونوا أطول وأكثر وزناً من الأطفال من ذوي الذكاء الأقل في حالة تساوي بقية العوامل المؤثرة في هاتين الخاصتين.

7) الحالة الاجتماعية – الاقتصادية:

يتأثر نمو الأطفال بالحالة الاجتماعية والاقتصادية لأسرهم أي أن حجم الأطفال في الأسر الفقيرة أقل من الأسر المتوسطة والغنية.

حجم الجسم:

يعتبر الطول والوزن من أهم المؤثرات في قياس حجم الجسم. ويتبع كلا منهما أنماطاً متشابهة في النمو، فالزيادة في الطول تقابلها زيادة في الوزن. ويسيطر هرمون النمو والذي يفرزه الفص الأمامي من الغدة النخامية على حجم الجسم، ففي خالة كون إفرازه بكميات مناسبة فإن النمو يأخذ شكله الطبيعي وفي حالة قلة إفرازه فإنه ينتج عنه إفراط في النمو.... ولا بد من الإشارة إلى أن إفراز هرمون النمو لا يعتمد على الغدة النخامية فقط وإنما يعتمد أيضاً على الغدة الدرقية والجنسية.

الطـول:

يبلغ متوسط طول الوليد 50 سم تقريباً، ويصل الطفل في نهاية العام الأول إلى ما يقرب من 74 سم أي بزيادة 2 سم في كل شهر أو 14 سم للسنة الأولى كلها، إن هذه السرعة تهبط حتى تصل الزيادة في نهاية العام الثاني إلى نحو 10 سم وبذلك يصل طول الطفل إلى 84 سم. وتستمر الزيادة الطولية في التناقص فتصل في نهاية السنة الثالثة إلى نحو 7 سم، وبذلك يصبح طول الطفل 91 سم، ويبقى الطول يزداد بنفس هذا المعدل السنوي حتى نهاية السنة السادسة ثم تتناقض الزيادة إلى ما يقرب من 5 سم كل عام حتى يراهق الطفل.

وكما أشير سابقاً فإن معايير الطول تختلف باختلاف عوامل الوراثة والبيئة. وباختلاف الفروق الجنسية بين البنين والبنات

الـــوزن:

يصل وزن الوليد إلى ما يقرب من 3 كيلوغرامات (7.5) باوند ويفوق وزن الذكر وزن الأنثى بقليل، ويظل هذا الفرق قائماً حتى المراهقة وتصل سرة النمو الوزني أقصاها عندما يبلغ الطفل من العمر عامين وعندما يراهق..

إن وزن الطفل يزداد في سنته الأولى فيصل إلى ضعف وزنه عند الميلاد في نهاية الشهر الرابع أي إلى نحو 6 كيلوغرامات ويصل إلى ثلاثة أمثاله في نهاية السنة الأولى أي إلى نحو 9 كيلوغرامات ويصل إلى أمثاله في نهاية السنة الثانية أي نحو 12 كيلوغرامات ثم يقل سرعة النمو الوزني حتى تصل إلى ما يقرب من كيلوغرامين لكل عام، وكذا ينمو الطفل في وزنه حتى يراهق.

نمو الجهاز العصبي:

يتميز نمو الجهاز العصبي بسرعة في فترة ما قبل الولادة وفي السنوات الثلاث أو الأربع إلى، وفي الواقع فإن الطفل أثناء الولادة يملك جميع الخلايا العصبية التي يجب أن يمتلكها في حياته، وقد وجد أنه يمتلك في حدود 12-15 مليار من هذه الخلايا، إن هذا العدد لا يزداد، ولكن الخلايا تستمر في الزيادة في الحجم إلى أن يصل الطفل إلى حوالي عمر 16 سنة وهكذا فإن الخلايا العصبية لا تنبه بقية خلايا الكائن الحي من حيث أنها لا تتجدد ولا تتبدل.

أما ما يتعلق بوزن الدماغ عند الولادة فإنها تبلغ $\frac{1}{8}$ الوزن الكلي للجسم وفي مرحلة النضج يصبح $\frac{1}{40}$ من الوزن الكلي.

هذا ولم تظهر الدراسات أية علاقة بين وزن الدماغ والذكاء.

التغيرات المصاحبة للبلوغ:

تبدأ مرحلة البلوغ في حوالي عمر 14 سنة، من أنه فسيولوجياً يختلف ظهوره من فرد إلى آخر وبين الجنسين.

إن فترة البلوغ تستغرق بين سنتين إلى أربع سنوات ويتداخل نصف هذه المرحلة تقريباً مع القسم الأخير م مرحلة الطفولة المتأخرة كما أن النصف الآخر منها يتداخل مع بداية مرحلة المراهقة وتسمى هذه المرحلة (المراهقة المبكرة).

وعندما تبدأ الأعضاء الجنسية وظيفتها فإن مرحلة الطفولة تصل نهايتها لتهدأ بذلك مرحلة المراهقة..

وتتميز مرحلة البلوغ بتغيرات تعود إلى الزيادة في نشاط الغدتين من الغدد الصماء هما الغدة النخامية والغدة الجنسية فالأولى تفرز هرمون النمو كما أسلفنا سابقاً وهو المسؤول عن حجم الجسم والهرمون المحفز للغدد الجنسية. أما الهرمون الجنسي فهو الذي تفرزه الغدد التناسلية وهي موجودة منذ الولادة ويزداد نشاطها في هذه الفترة مما يؤدي إلى تغييرات جسمية كبيرة إضافة إلى التغييرات النفسية والسلوكية وبعد أن يتم النضج الجنسي بقليل، تقوم بعض الهرمونات الجنسية بإيقاف نشاط هرمون النمو الجسمي.. إنه هو هذا التوازن بين إفرازات الغدة النخامية والغدة الجنسية يقود إلى النمو الجسمي الطبيعي.. هذا وإن أهم التغيرات التي تحدث في فترة البلوغ هي التغيرات في حجم الجسم حيث يزداد الطول 25% ويتضاعف الوزن تقريباً، وظهور الخصائص الجنسية الأولية (نمو الأعضاء التناسلية) والقيام بوظيفتها وظهور الخصائص الجنسية الثانوية (الصفات الجسمية التي تميز جسم الذكر عن الأنثى).

النمو الحركي:

المقصود بالنمو الحركي هو سيطرة الطفل التدريجية على العضلات الكبيرة ثم الصغيرة كلما تقدم العمر. فالسيطرة على العضلات الكبيرة تؤدي بالطفل الى الزحف والجلوس والوقوف والمشي- والركض، في حين أن السيطرة على العضلات الدقيقة تؤدي الى القدرة على مسك الأشياء والكتابة واستعمال الأدوات وغيرها من الأعمال الدقيقة التي تتطلب المهارة.

للنمو الحركي أهمية كبيرة في تكوين شخصية الطفل وفي نموه العام لكونه وثيق الصلة بالنمو العقلي، فعن طريق اللعب والجري يشبع الطفل الكثير من فضوله الذهني، كما أن سلوكه الحركي يكون بمثابة واسطة لكثير من اتصالاته

الاجتماعية وتعلمه أساليب التعاون مع غيره وهو أيضا عامل فعال في النمو الانفعالي، حيث أن قوة الطفل وسرعته وتوافقاته العضلية ومهاراته كثيرا ما تحدد شعوره بالنجاح أو الإخفاق وبالحرمان وبالغضب والتهديد أو الخوف.

مبادئ النمو الحركي:

الحركة مظهر قوي من مظاهر نمو الطفل، وتخضع في تطورها الى ما تخضع له المظاهر الأخرى وتقوم في جوهرها على أسس علمية صحيحة أهمها:

1- أن النمو الحركي يعتمد على النضج والتعلم، يعتمد النمو الحركي في تطوره من مستوى لآخر على مدى نضج الطفل بالحركات المختلفة.

هذا ويجب أن يرافق النضج التعلم للوصول بالمهارات الحركية الى أقصى نمو لها.

هذا وتدل الأبحاث على أن تدريب الطفل بالقيام بعمل ما لن يفيد الفائدة المرجوة الى إذا بلغ مستوى نموه الحد الذي يؤهله للإفادة من هذا التدريب.. ففي إحدى التجارب قسم (هيلكارد) الأطفال الذين يبلغ عمرهم سنتين الى جماعتين متكافئتين تماما ثم درب أحدهما سنة على إدخال الزرار في عروتها وعلى استعمال المقص وترك الجماعة الأخرى دون تدريب وبذلك تفوقت الجماعة الأولى على الثانية في هاتين المهارتين وقد دلت النتائج النهائية على تساوي الجماعتين في قدرتهما على أداء المهارتين.

2- ان النمو الحركي يتبع نمطا يمكن التنبؤ به يخضع الحركي للاتجاه الطولي والمستعرض وهكذا تبدأ مظاهر النمو الحركي تتضح في عضلات العين والوجه والرقبة ففي الشهر الثالث بعد الميلاد يحدق الطفل بعينيه في الأشياء المحيطة به، ثم تنمو عضلات عينيه حتى تصل الى درجة من النضج يستطيع معها أن يتابع رؤية الأشخاص، وهم يتحركون حوله.

وتنمو أيضا عضلات رقبته فيرفع رأسه، فيتحكم في حركتها وهيأتها وإبقائها مرفوعة الى حين، ويبتسم للناس عندما يبتسمون له وهو لم يتجاوز الشهر الثالث من عمره....

وخلال الشهور للسنة الأولى من عمره يحرك ذراعيه تبعاه ناظريه وحينما يرى يديه يمسك بأصابعهما، أو يضع قبضة يده كلها في فمه.. وقرب نهاية الشهر السادس يستطيع الطفل أن يخدش الأشياء التي يقبض عليها، وقد يمزقها ليختبرها ويسير نحوها.

كما وتتميز حركات الطفل عند ميلاده في الفترة الأولى من حياته بأنها عشوائية عامة تشمل الجسم كله فيحرك الطفل أغلب أعضاء جسمه عند تعلمه لمسة مهارة جديدة، ثم يتطور به النمو والإتقان والدقة، أي أن اتجاه النمو يكون من العام الى الخاص. مثال ذلك أن الطفل عندما يحاول أن يتعلم الكتابة لأول مرة فإنه يحرك قدميه وساقيه ويخرج لسانه ويضغط بأصابعه ويديه، ثم ينتهي به الأمر الى اتقان هذه المهارة وذلك عندما ينضج التوافق الحركي القائم بين العين ومعصم اليد...

كما ويبدأ التوافق الحركي بين العضلات الكبرى ثم يستطرد منها الى العضلات الصغرى. لذلك يميل الأطفال في ألعابهم الى توجه النشاط التي لا تحتاج الى دقة ثم يستطرد بهم النمو الى الأعمال الدقيقة لذلك تتميز كتابة الطفل بضخامة حروفها.

ثم تتطور مراحل نمو الطفل التي تصل الى الحروف الصغيرة.

3- ان الفروق الفردية تؤثر على معدل النمو الحركي: سبق وأن اشرنا الى أن النمو الحركي يتبع نمطا ومراحل ثابتة. الا أن هناك فروقا فرديا بين الأطفال في سرعة نموهم الحركي وهذا يعود الى العوامل الوراثية والتدريب.

الطرق الشائعة في تعلم المهارات الحركية:

يتعلم الطفل المهارات الحركية بطرق ثلاث هي:

1- المحاولة والخطأ: عن طريق قيام الطفل بمحاولات عشوائية فإنه يمكن أن يتعلم مهارة معينة....... انه أمر بديهي أن مستوى تعلم الطفل لتلك المهارة أضعف مما لو تعلمها تحت توجيه أو اشراف أو تقليد نموذج.

2- التقليد: فعن طريق تقليد نموذج كالمعلم أو أحد الأبوين يتعلم الطفل مهارة معينة بسرعة أكبر مما يتعلمه عن طريق المحاولة والخطأ مع أنه في هذه الحالة باخطاء النموذج أو احتمال عدم القيام بالملاحظة بشكل كفؤ.

3- التوجيه يتم تعليم المهارة تحت توجيه وإشراف شخص نموذج يقوم بتطبيق المهارة أمام الطفل ثم يطلب منه أن يقوم بأدائها أمامه وهذا الأسلوب يكتسب أهمية خاصة في المراحل الأولى من تعلم المهارة لأن الحركات الخاطئة والعادات السيئة إذا ما تكونت لديه يكون من الصعب إزالتها بعدئذ.

تطبيقات تربوية:

ان متطلبات النمو الحركي مدنا بالأسس التربوية الآتية:

1- ضرورة توفير ساحات ولعب متنوعة وأثاث مريحة للأطفال في المدرسة الابتدائية لمساعدتهم على النمو الحركي السليم.

2- تجنب الضغط على الأطفال في المنزل أو بالروضة والمدرسة الابتدائية بضرورة الكتابة بخط جميل أو إجبارهم على الكتابة بيد دون أخرى أو تفضيل إحدى اليديم على الآخرين لكون الأبحاث في هذا الشأن تدل ن هناك علاقة قائمة بين العمر الزمني والمفاضلة في استخدام احدى اليدين أي أن قدرة الطفل على استخدام احدى اليدين أكبر من الأخرى تزداد تبعا لزيادة

عمره ففي نهاية السنة الثانية يستقر استخدام اليد اليمنى من قبل أغلب الأطفال.

3- ضرورة احتواء المناهج على نشاطات وفعاليات والعاب تسمح للنمو الحركي والجسمي للأطفال.

النمو العقلي:

تعرف القدرة العقلية بصفة عامه بأنها القدرة على التوافق مع البيئة...... ويتميز النمو العقلي بأمور هامة:

1- اكتساب اللغة والمهارات العديدة والقواعد التي تنظم استعمال هذه الرموز.
2- ازدياد القدرة على التذكر.
3- تمايز الخبرة الحسية.
4- تعلم قواعد المنطق كيفية استخدامها في حل المشكلات بالتفكير الاستدلالي.

مراحل النمو العقلي عند بياجيه:

قام (جان بياجيه) بأوسع بحث للعمليات المفصلة التي ينطوي عليها النشاط العقلي، حيث يرى إلى أن هناك مرحلتين أساسيتين من مراحل النمو العقلي هما:

1- الذكاء الحسي الحركي (وهي فيما بين الصفر والستين تقريباً).
2- الذكاء التصوري (من السنة الثانية إلى النضج).

وتتميز المرحلة الحسية الحركية بكون عمليات التكيف عند الطفل لا تتضمن الاستخدام الواسع للرموز أو اللغة من ذلك أن قدرة الطفل في الشهر العاشر من العمر أن يجد لعبة تحت الوسادة أو على أن يهز (شخشيخة) حتى يحدث بها شيئاً من الضجة.... إن هذه القدرة لا تتطلب معرفة باللغة وإنما تعد هذه الأفعال

والتصرفات سابقة على اللغة... هذا وتنقسم هذه المرحلة إلى ست مراحل نمو تغطي الشهور الثمانية عشر الأولى من الحياة وهي كما يأتي:

1. **المرحلة الأولى** (مرحلة الأفعال المنعكسة) من الوردة إلى الشهر الأول وهي أفعال منعكسة فطرية من قبل حركات الامتصاص استجابة للتنبيه الصادر من الحلمة.
2. **المرحلة الثانية** (الإرجاع الدورة الأولية) تتميز بظهور تكرارات الأفعال بسيطة تتكرر فقط مثال الامتصاص المتكرر، فتح القبضة وغلقها بصورة متكررة نشاطات دون قصد أو هدف...
3. **المرحلة الثالثة** (الإرجاع الدورية الثانوية) منذ الشهر الرابع إلى السادس من مرحلة تكرار الاستجابات التي تحدث نتائج مسلية يكرر الطفل الركل بساقيه حتى يحدث حركة تذبذب أو تأرجح من لعبة معلقة فوق مهده (سلوك أو نشاط مهدف).
4. **المرحلة الرابعة** (التأثير من الإرجاع الثانوية) من الشهر السابع إلى الشهر العاشر يبدأ الطفل في حل المشكلات البسيطة يستخدم الرضيع استجابة يقتدر ويسيطر عليها كوسيلة للحصول على غرضاً أو هدف معين.. مثال ذلك أن يركل الوسادة بقدمه حتى يحصل على لعبة مخبئة تحتها.
5. **المرحلة الخامسة** (الإرجاع الدورية الثالثة) من الشهر الحادي عشر إلى الشهر الثامن عشر يظهر الطفل شيئاً من تجريب استجابات جديدة من أجل الوصول إلى نفس الهدف الطفل الذي تعلم أن يضرب وسادة بقبضته ليحصل على لعبة قد يحاول عندئذ أن يركلها بقدمه أو يسقطها أي أن يبدي هنا روح السلوك المسمى بسلوك حل المشكلات.
6. **المرحلة السادسة** (مرحلة اختراع وسائل جديدة عن طريق التأليف والمزج العقلي) من الشهر الثامن عشر وبعده يبدو الطفل وكأنه يفكر في آثار

الاستجابات، المعينة وتقدير فعالية الاستجابات من قبل أن تصدر منه وهذه هي البادرة الأولى من بعد النظر والبداية البدائية لفترة التفكير التصوري.. مثال أن إحدى مفحوصي (بياجيه) أرادت أن تضع سلسلة في فتحة في صندوق كانت أصغر من السلسلة فجعلت تنظر إلى السلسة ثم إلى الفتحة وكأنها تقوم بعملية تقدير عقلية واسعة الفتحة. وفي النهاية لم تحاول أن تضع السلسلة في الفتحة.

يبدأ الطفل في نهاية سن المهد أو في حوالي الثمانية عشر شهراً في بتصورات رمزية داخلية وفي ابتكار الحلول بدلاً من الاعتماد على المحاولة والخطأ، أي أن يمر في بدايات ما يطلق عليه (بياجيه) بمرحلة ما قبل التفكير الإجرائي أما ما يتعلق بمرحلة الذكاء الصوري التي توصف بأنها مرحلة الذكاء المتصل بالمفاهيم والمدركات الكلية فإنها بدورها تنقسم إلى أربعة مراحل فرعية هي:

1- مرحلة ما قبل المفاهيم (2-) سنة.
2- مرحلة الحدس (4-7) سنة.
3- مرحلة العمليات المحسوسة (7-11) سنة.
4- مرحلة استخدام المفاهيم أو المدركات الكلية (من سن11 سنة تقريباً).

إن مرحلة ما قبل المفاهيم تحدد بداية النشاط الرمزي أي أن المثيرات تبدأ باكتساب معان إذ يستخدم الطفل المثيرات لترمز إلى أشياء أخرى أو لتقوم مقامها أو أن الطفل في منتصف الطريق لتكوين مفهوم الشيء (هذه المنضدة) وتلك الخاصة بالصنف أو النوع (جميع المناضد ذات الأربعة أرجل).

وفي مرحلة التفكير الحدسي فإن الطفل يبدأ ببناء صور أكثر تعقيداً ومفاهيم أكثر تفصيلاً.. ولكن مفاهيمه وإدراكه يكون مقتصراً على ما يراه الطفل ويبصره... بل إن استجابة الطفل للشيء أو فهمه للموقف في هذه المرحلة يكون

مرتكزاً على جانب حسي هام واحد من المثير.. فمثلاً لو أنك اطلعت الطفل على وعائين اسطوانيتين متماثلتين في الشكل والحجم وكلاهما ممتلئ إلى منتصفه بالخرز، لأدرك أن الوعائين يحتويان على كميتين متساويتين من الخرز.. ولكن لو قمت بعد ذلك بإفراغ محتويات أحد الوعائين في وعاء آخر أقل عرضاً وأكثر طولاً لوجدت الطفل في الرابعة يقول عندئذ أن الوعاء الأطول الأرفع يحتوي على عدد أكبر من الخرز من الوعاء الاسطواني الأول، بل إن بعض الأطفال يعبرون عن هذا لغوياً بأن الوعاء الأطول يحتوي على كمية أكبر من الخرز لأنه أطول وأعلى.

لكنه يحدث عند نقطة تتراوح فيما بين الخامسة والسابعة (تتوقف هذه النقطة الزمنية) بصفة جزئية على ذكاء الطفل فجأة إلى الحقيقة القائلة بأن كمية الخرز تظل ثابتة مهما اختلف الشكل الخارجي للإناء الذي يحفظ فيه الخرز، وعند سؤال الطفل عن السبب الذي من أجله يحتوي الوعاء الطويل الرفيع على نفس كمية الخرز التي يحتويها الوعاء الاسطواني فإنه يجيب إجابة من قبيل (هذا الوعاء أطول حقاً، ولكن هذا الوعاء الآخر أسمن) وأمثال هذه العبارات التي تصدر عن الطفل إنما هي محاولة فجة لتوضيح أن الزيادة في عرض أحد الوعائين يعوض عن الزيادة في ارتفاع الوعاء الآخر وإذا ظل الطفل يدرك أن الكمية أو المقدار أمر ثابت ل يمكن تغييره بتغير شكل الوعاء الذي نضع به هذا المقدار، وكان معنى هذا أن يبدأ الانتقال إلى المرحلة الفكرية التالية – مرحلة العمليات المحسوسة الملموسة أما نوع التذكير الذي يوصف بأنه شكلي أو صوري فإنه يبدأ بالظهور في عرين أحد الوعائيين يعود عن الزيادة في ارتفاع الوعاء الآخر وإذا ظل الطفل يدرك أو المقدار ثابت لا يمكن تغييره بتغيير شكل الوعاء الذي نضع به هذا المقدار، كان معنى هذا أن يبدأ الانتقال الى المرحلة الفكرية التالية- مرحلة العمليات المحسوسة الملموسة. أما نوع التفكير الذي يوصف بأنه شكلي أو صوري فإنه يبدأ بالظهور

خلال عمر 12، 11 سنة عندما يكون الطفل قادرا على التفكير الفرضي أو بعبارة أخرى قادرا على رسم الاستنتاجات.

أ- على أساس الافتراضات البسيطة (الفرضيات) التي لا تحتاج بالفروض أن تكون مرتبطة بالواقع أو بما يعتقده الفرد.

ب- بالاعتماد على القدرة الداخلية لإصدار الأحكام عوضا. عن الافتراضات حيث ان الطفل في هذه الحالة يستطيع التفكير في المشكلات من دون أن تساعده الأمور المادية المحسوسة على التفكير الاستدلالي.

الذكـــاء:

ينظر فريق العلماء الى الذكاء على أنه القدرة على التعلم وكسب المعرفة. ومنهم بقدرة الفرد على التكيف للبيئة ومدى مرونة هذا التكيف ومن ناحية أخرى فصل (وكسر) وهو واضح ومبتكر مقاييس (وكسلر) لذكاء الأطفال والراشدين التي استخدمت على نطاق واسع يعرف الذكاء بأنه مجموعة قدرات أو قدرة كلية المفرد على أن يعمل عملا هادفا وأن يفكر تفكيرا منطقيا وأن يتناول بيئة تناولا فعالا ومع هذا فإن معظم علماء النفس تميل الى التشابه ويتفق معظم علماء النفس عامة مع(كود انف) على أن الذكاء يتضمن القدرة على الإفادة من الخبرة المتوافق مع البيئة الجديدة.

وكثيرا ما اختلفوا حول الانتفاء السليم للعناصر والفقرات التي تقيس هذه القدرات. ومهما اختلفت الآراء فالذكاء لا يخرج في جوهره عن أن يكون قدرة عامة تشترك في جميع العمليات العقلية المعرفية بنسب مختلفة متباينة فقسمه (شورندايك) الى ذكاء مجرد يتصل بالمظاهر المعنوية العليا للنشاط العقلي وذكاء عملي يتصل بالنواحي الميكانيكية واليدوية وذكاء اجتماعي يتصل بالقدرة على الكفاح والمنافسة الاجتماعية.

نسبة الذكاء:

يقاس الذكاء باختبارات دقيقة موضوعية لها معايير تناسب الاعمار المختلفة... فالطفل الذي يجيب اجابة صحيحة على الأسئلة المناسبة لعمره ولا يكاد يتجاوزها يعتبر طفلا عاديا في ذكائه.. أما الطفل الذي يجيب على الأسئلة التي تفوق عمره الزمني فيعتبر طفلا ذكيا وبذلك فنسبة الذكاء تستخرج بقسمة العمر العقلي على العمر الزمني ثم ضرب الناتج في مائة.

$$\text{نسبة الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100$$

وعلى هذا فالطفل الذي يبلغ عمره الزمني(10) سنوات وصفرا من الأشهر ويحصل على عمر عقلي مقداره عشر سنوات وصفرا من الأشهر في اختبارات بينية تكون نسبة ذكائه:

$$\frac{10.0}{10.0} \times 100 = 100$$

ويمكن أن ترى نسبة الذكاء 100 تمثل الطفل المتوسط في المجموعة التي وقع عليها الاختبار. وطفل العاشرة أعلاه إذا بلغ عمره العقلي 9 سنوات و9 أشهر يحصل على نسبة ذكاء $\frac{9.75}{10} \times 100 = 97.5$

ولهذه النسبة أهميتها البالغة في تتبع مظاهر نمو الذكاء بصورة سريعة وخاصة في سني المهد والطفولة المبكرة.

العوامل المؤثرة في نمو الذكاء:

تؤثر كل من الوراثة والبيئة في نمو ذكاء الطفل فالوراثة تهيئ الاستعداد لذلك. النمو أما العوامل البيئية فإنها تقوم بتحقيق تلك الإمكانات الوراثية أو

تعطيلها، إن فرض التعلم هي من أهم العوامل البيئية التي تؤثر في نمو الذكاء. وأي حرمان منها في فترة الرضاعة أو الطفولة المبكرة يؤدي إلى إعاقة نمو الطفل.

وللمعلم دور كبير في رعاية الذكاء كمراعاته للفروق الفردية بين التلاميذ وتكييف المنهج وطرق التدريس وفق قدراتهم العقلية.

الإدراك:

هو علاقة بين الكائن الحي وبيئته ويتم عن طريق الجهاز العصبي والمراكز العصبية ونظرا لقلة خبرات الطفل في شهوره الأولى نجد الكثير من إحساساته تكون عديمة المعنى وبالتدريج تصبح تلك الإحساسات ذات الدلالة فالطفل في عامه الأول يستطيع أن يربط بين أكثر من إحساس واحد فنجده يدرك أمه عندما يرى وجهها أو يسمع صوتها وتتكون من مجموع تلك وترتبط بعضها ببعض وفي عامه الثاني ينتقل الطفل إلى مرحلة إعطاء أسماء الأشياء أو الأعمال... وبالتدريج تزداد قدرة الطفل على إدراك الفروق بين الموضوعات المختلفة، كما يتضح إدراكه للأشياء أو الأوزان والأحجام والألوان والزمن، يتبين من ذلك أن إدراك الطفل يتأثر بالبيئة المحيطة به والثقافة المهيمنة علية. وتدل الأبحاث في علم النفس الاجتماعي على أن الفرد جزء من الموقف المحيط به، فحياته وإدراكه تفاعل مستمر بين تكوينه النفسي والعصبي وبين مقومات وعوامل البيئة الثقافية وهكذا يصطبغ إدراكه بمدى إشباع دوافعه وحاجاته النفسية، ويعتمد ظهور هذه الحاجات على شدة رغبته أو عزوفه عنها.

التذكر:

يعرف التذكر بأنه العملية العقلية التي تمكن الفرد من استرجاع الصور الذهنية البصرية والسمعية وغيرها من الصور الأخرى التي مرت به في ماضيه وحاضره

الراهن. وسنتتبع نمو المدى الزمني ضد الطفل في سنين حياته المتتابعة وطول هذا المدى تبعا لتزايد عمر الطفل.

وأكدت نتائج الدراسات العلمية على أن الطفل في سنته الأولى يستطيع أن يتذكر ما مر به من خبرات بعد مضي خمسة أيام على حدوثها التدريس ينبغي أن تعتمد على حواس الطفل ويتحقق ذلك عن طريق استعمال الوسائل الموجودة في بيئته الخاصة. ويجب تجنب تشجيع الأطفال على الحفظ الأولي. ومن الضرورة استغلال مهارات وهوايات الأطفال لتنمية خيالهم في اتجاه سليم.

النمو اللغوي:

لقد احتلت اللغة ومشكلاتها موقعا مهما في علم نفس الطفل منذ الأيام الأولى لظهور هذا العلم. لذا اهتم (برير) ومن تبعه وسار على خطواته ينمو اللغة، والعطاء اللغوي يعتبر شيئا خاصا بالكائنات الإنسانية، إن كلمة اللاتينية والتي تقابلها في الأنكليزية تعني علم اللغة إن اكتساب اللغة دون شك أحدى أهم جوانب نمو الإنسان.

لقد اهتم اللغويون بتتبع منهاج اللغة ولكن لم تتبلور نظرية مقبولة علميا بشأنها وينطبق نفس الشيء على تطور جوانبها النفسية(كيفية اكتساب الطفل للغة) وخلال العقدين الماضيين توسع البحث في هذا الميدان ونشأ ما يسمى بعلم نفس اللغة.

وشغل أهمية مركزية في الدراسات الحديثة في النمو المعرفي، وأن الاتجاه الجديد بهذا الشأن قدم من قبل (جوسكي) كما ربط كذلك بأعمال ونظريات (بياجية).

والواقع أننا في تعلم الطفل للغة تواجه وجهتي النظر (الميكانيكية والديناميكية المعقدة) ففي عام (1957) أشار (سكنر) الى نظرية التعزيز في اللغة، وفحوى نظريته أن اللغة كغيرها من الوظائف السلوكية يكتسبها الطفل خلال الاشتراط الوسيلي.

وتوصف بأنها أصوات مقلدة تعزز من قبل الأبـوين في البيئـة، وفي نظـر (سـكنر) إن تعلـم الأطفـال للغة لا يختلف عن تعلم الفار على العتلة للحصول على الطعام.

وبموجب هذه النظرية فإن الطفل يبدأ بالتفوه بألفاظ عشوائية تصقل عن طريق التطـور والتقليـد والفعل الانعكاسي الشرطي حتى تصل الى شكلها النهائي عندما يتعلم الطفل النطق الصحيح.

أما وجهة نظر جومسكي ومن جاء بعده فترى أن نظرية (المنبه للاستجابة) في تعلم اللغة غير كافيـة كليا ومدعاة الى سوء فهم وإنكار مساهمات الطفل نفسه خلال عمليات اكتساب اللغـة... إذ أن الطفـل لا يستلم فقط المنبهات الخارجية ولكنه منتج فعال ومرسل للمنبهات وفي نظر(جومسكي) أنه منـذ البـدايات المبكرة لتكوين الطفل فإن الأطفال يستخدمون نظاما مناسبا من ترتيب الكلمات والتي تعني أنهم يتبعون القواعد اللغوية (حيث أن قواعد لغوية معينة تميز كل لغة)... إن هذه الاستنتاجات لدى بـ(جرمسـكي) الى القول بأن الطفل الإنساني يمثل نظم بنـائي. فطـري وعلـم يمكنـه مـن تحويـل المعلومـات اللغويـة الى بنـاء القواعد وإنتاج الكلام القواعدي المناسب. (الداهري صالح حسن: 1999)

النمو المبكر للغة:

إن الصرخة الأولى خلال الولادة يكمن أن تعتبر ظاهرة فسيولوجية بحته أنهـا بـدء عمليـة التـنفس، حيث الأكسجين يجهز للجسم. إن الأصوات التـي ينتجهـا الطفـل في المرحلـة المبكـرة جـدا يمكـن أن تعتـبر أساسيات اللغة. إنها تتكون أساسا من حروف العلة وتظهر لـدى جميـع الأطفـال في جميـع أنحـاء العـالم... هذه الأصوات هي غير متعلمة. وفي وقت مبكر حوالي الشهرين بعد الولادة فإن الطفل يملك تحت تصرفه جميع الأصوات اللغوية التي يمكن أن ينتجها الصوت الإنساني. وكنتيجة

للتعزيز فإن العناصر التي تحدد بلغة البيئة هو أن أصواتها تبقى سائدة في حين أن أصواتا أخرى غير معززة بالممارسة تختفي.

ان هذه الأصوات اللغوية التي تسبق اللغة ليست لها بالطبع قيمة رمزية ولكن تنظيمها معينا للأصوات يمكن أن يظهر عندما يكون الطفل في عمره 4-5 شهرا ويمكن القول أنه عندما تبدأ مرحلة الكلام الأولية فإنه يتكون مقاطع صوتية وتعاد غالبا وهذه تنجز وظيفة هامة في إيجاد الممارسة في العمليات المختلفة التي تستخدم فيما بعد في الإتصال اللغوي. وأظهرت الدراسات الحديثة فروقا بين الجنسين فيما يتعلق بالعلاقة بين مرحلة الكلام الأولي ونسبة الذكاء، حيث أجريت ثلاث دراسات أولية مستقلة (دراستان أجريتا عام 1967 وأخرى عام 1971) حيث ظهر أن الأطفال من البنات أظهرن تكرارا عاليا في الصوتية خلال السنة الأولى فحصلوا على درجات ذكاء أعلى في عمر سنتين وثلاث سنوات من العمر مقارنة الى الأطفال البنات ممن أظهرن تكرارا واطئا من الذكاء في تكرار الأصوات الممكنة والذكاء لم تظهر لدى الأطفال الذكور... حيث توجد أمثلة عديدة لإفراد موهوبين كانوا من ضمن الأطفال ذوي الفئات الواطئة في تكرار الأصوات ولكنهم كانوا من المتكلمين الجيدين بعد ذلك (من ذلك أن انشتانين لم يتكلم قبل عمر الثلاث سنوات).

ان المرحلة ما قبل اللغوية تشمل اكثر السنة الأولى وان الكلمات الأولى عادة تكون بسيطة وبشكل اصح انها تقليدات بسيطة لبعض ما سمعه الطفل... وأحياناً فان هذه التقليدات ليست لها عاملا مشتركا بسيطا من الكلمات التي يريد الطفل ان يقولها وهذا يعود جزئيا الى النقص الفسولوجي. كان اللسان لم ينضج بشكل مثلا، ويعود كذلك الى حقيقة ان الكبار يواجهون الأطفال غالبا بالمستوى اللغوي للطفل مما يساهم في تثبيت تكوين كلمة معينة و هناك أسباب أخرى كذلك.

عندما يكتسب صوتا معينا دلالة ممثلة. من ذلك أنه يشير إلى شيء محدد و يعني نفس الشيء للمتكلم و السامع، فإنه يصبح كلمة بالمعنى التقليدي للمصالح وأنه

بشكل تدريجي تكتسب الكلمات معاني محددة بالتوافق مع استخدامها من قبل مجموعة من الكبار المعيلين بالطفل، و لكنه حتى الطفل الصغير يمكن أن يؤثر على العادات اللغوية لمجموعة أفراد العائلة، من ذلك إذا دعيت الأخت الكبرى (مريم) بميمي من قبل أحد الأطفال في العائلة فإن العائلة يمكن أن تستخدم الاسم لفترة طويلة و إذا أشار أحد الأطفال في عمر (18) شهرا إلى الطائرة وقال (تاتا) فإن هذه الكلمة يمكن أن تكون مرادفة بسهولة لكلمة طيارة في المجال العائلي.

انه يبدو واضحا أن بعض الأصوات صعبة أكثر من غيرها للتعبير عنها بالكلمات بدلا من اللغة المستعملة فالأصوات الأولى ذات المعنى للطفل هي الأصوات الصحيحة (تنطق بمدمه الفم بمساعدة اللسان وهي بالاضافه إلى وحروف العلة الخلفية مثل هذا ويشير(ماكنيل بسنة (1970) إلى أمثلة كثيرة عما يقول الأطفال الانكليز والأطفال السويديون والأطفال اليابانيون علما بأن كلمتي(بابا،ماما) تظاهرات ضمن الكلمات الأولى لدى جميع أطفال العالم وذلك لسهولة هويتهما.

الكلمة الأولى:

اعتياديا نحن نتوقع ظهور الكلمة الأولى في حوالي (12) شهرا ولكن الآباء يتوقعون ذلك قبل فترة مما يتوقعه علماء النفس المختصون وتظهر فروق فردية كبيرة بين الأطفال، ولكن مع ذلك فإن القول بوجود علاقة بين الكلام مبكرا والذكاء العالي يبرر الى درجة مبحوثة من ذوي الذكاء العالي (140) فما فوق إن فالكلمة الأولى ظهرت في معدل عمر 11 شهرا وذلك استنادا الى المعلومات التي تم الحصول عليها من الآباء وكان من بينهم أيضا أطفالا لم يبدءوا بالكلام بعد الى أن وصلوا الى عمر سنتين وثلاث سنوات.

في الوهلة الأولى يستخدم الطفل عادة كلمات مفردة وقصيرة يكون ان يقال أنها جملة من كلمة واحدة (الكلمة تنجز معنى جملة) فكلمة (ماما) تعني الأم وتعني (ماما لا تذهبي) أو (لاحظي ماما) أو(أين أنت ياماما؟) الى غير ذلك.

عناصر اللغة:

اللغة شأنها شأن أكثر المهارات المعقدة أمر يصعب تعلمه ولا يسهل الى التمكن منه دفعة واحدة.. هذا وتتضمن الوحدات اللغوية الخاصة الصوتية(أي الأصوات الأساسية) ثم الكلمات (words) (أبسط الأصوات التي لها معنى) وقواعد التركيب، ويقصد بها تلك القواعد التي تحكم بناء الجمل من الكلمات هذا وتركزت معظم الدراسات المتصلة بتصور اللغة عند الطفل مثلا في مرحلة ما قبل المدرسة حول الأمور الآتية:

1- سعة قائمة المفردات
2- طول الجملة ودرجة تعقيدها.
3- الابانة وحسن النطق (أي درجة قرب نطق الطفل الكلمات من نطق الكبار لها).

تطور مفردات اللغة:

ان الكلمات الأولى هي عادة أسماء كما ويتم تعلم عبارات التعجب مبكرا أيضا وتظهر بعد ذلك الأفعال، الصفات الضمائر والظروف- وهي تظهر عادة بهذا الترتيب. وهذه الزيادة في المفردات تسهل تكوين جمل أكثر تعقيدا.

مبدأ المفردات:

ان معلوماتنا بهذا الشأن تأتي من دراسة لنمو المفردات التي يستخدمها الطفل في الكلام وفي أعمار مختلفة أجريت من قبل (مادوراسمث).

وقد نشرها في سنة 1926 وشملت أطفالا إلى أعمار ست سنوات.

العمــر				
السنوات	الأشهر	عدد الأطفال	عدد الكلمات	الزيادة
-	8	13	صفر	صفر
1	-	52	3	2
1	3	19	19	16
1	6	14	22	3
1	9	14	148	96
2	-	25	272	154
2	6	14	446	174
3	-	20	896	450
3	6	26	1222	326
4	-	3226	1540	318
4	6		870	330
5	-	20	2072	302
5	6	27	2289	217
6	-	9	2562	273

إن هذه البيانات تخص أطفالا أمريكيين العدد الفعلي للكلمات ليست له أهمية كبيرة ولكن الزيادة ضمن كل فئة عمرية لها دلالة مهمة. فالطفل بعد عمر (18) شهراً يزيد من مفرداته إلى درجة كبيرة وفي عمر سنتين فإنه يكتشف المبادئ العامة (إن الأشياء لها أسماء).

ويتحقق جنباً إلى جنب مع الزيادة الكمية في الرموز اللغوية الفهم الأوسع الذي يجعل المعنى أكثر بياناً. إن هذه العملية تستمر إلى ما بعد عمر ست سنوات (أي إن عملية إغناء المفردات تبقى لفترة طويلة من الحياة).

إن مفردات الطفل ستعطي مدى واسعاً من المفاهيم بتطور احتكاكه واتصالاته وتنوعها. وإن هذه العوامل يجب أن تؤخذ بنظر الاعتبار ضد قياس المفردات.

وفي دراسة أخرى للمهارات اللغوية عند 480 طفلاً فيما بين الثالثة والثانية من العمر تم التوصل إلى عدة نتائج رئيسية بعضها تختلف عن نتائج الدراسات السابقة. أولى هذه النتائج أن الأطفال الذين اختبروا في الخمسينات كان محصولهم اللغوي أكبر من الأطفال الذين اختبروا من قبل ذلك بثلاثين سنة وأنهم كانوا يستخدمون جملاً وتراكيب أطول.

وفيما يلي جدول بعدد الكلمات المحتواة في الجملة العادية ضد الأطفال الذين درسوا سنة 1957.

العمــر		
السنة	الشهر	عدد الكلمات في الجملة
2	-	1.7
2	6	2.4
3	-	3.3
3	6	4
4	-	4.3
4	6	4.7
5	-	4.9

هذا وقد قسم كلام الأطفال إلى فئتين رئيسيتين هما الكلام المتمركز حول الذات والكلام الاجتماعي. ويعتبر كلام طفل ما قبل المدرسة متمركزاً حول الذات أي أن معظم كلامه يعبر عن رغباته وحاجاته وأهدافه وخبراته دون اعتبار لأي تعليق يقوم به مستمعوه. ويطلق (بياجيه) على هذا المنطق من الكلام (الكلام المتمركز حول الذات) ويشير بهذا المصطلح إلى حقيقة أن الطفل الصغير محدود ومتمركز حول وجهة نظره ولا يعني أنه أناني، حيث أن عمليات تفكيره ليست مرنة بالدرجة الأولى التي تكفي له بأن يأخذ في اعتباره ما يمن بخبرات الشخص الآخر... وأما الكلام الاجتماعي فهو يظهر في مرحلة المدرسة الابتدائية.

الفروق بين الجنسين:

لقد وجدت فروقاً بين الجنسين في وقت مبكر من تعلم اللغة وتستمر خلال السنوات التالية فالبنات في المعدل متفوقات على البنين لفظياً (في اللغة اللفظية) وينجزن الاختبارات المتعلقة بقياس عوامل الذكاء اللفظي أحسن من البنين.

العلاقة بين الذكاء واللغة:

إن العمر الفردي الذي يظهر فيه اللغة له قيمة محدودة في التنبؤ بالذكاء العلم ولكن العلاقة الإيجابية بين الذكاء العلم أو امتلاك اللغة تزداد مع العمر وأنه أمر صحيح أن مستوى الذكاء يقل بشكل كبير بمساعدة الرموز اللغوية ويبدو واضحاً إن الإنجازات الذكية تفترض عادة الاستخدام الماهر للرموز اللغوية.

المفكر واللغة:

لا يوجد فكر من دون لغة، وأن الفكر مرتبط بالتكوين أو البناء المنطقي للجمل.. إن ملاحظة الأطفال الصم والبكم وذلك بسبب فقدان المثيرات الصوتية تعطي دليلاً واضحاً لأهمية اللغة، إن أطفالا مثل هؤلاء يعيشون في فراغ ذهني تام ما لم يزودوا باتصالات لغوية وبمساندة طرق تدريس خاصة بهم.

اللغة والبيئة:

أظهرت العديد من البحوث والدراسات خلال العقود القليلة الماضية أهمية البيئة في نمو اللغة، وأن تأثير البيئة يبدو واضحاً منذ وقت مبكر ويستر لفترة أطول.

1- بيوت الأطفال:

إن الأطفال الذين يعيشون في بيوت الأطفال (المؤسسات) وحتى منذ صغرهم يملكون أصواتاً لغوية أقل من الأطفال الذين يعيشون في العائلة وهذا يعني أن أولئك

الأطفال سيتأخرون في استخدام اللغة بعض الوقت... إن السبب يعود إلى أن الأطفال في المؤسسات لا يستلمون منبهات لغوية كافية من الكبار (ووجد كذلك أن التوائم متخلفين إلى حد ما في نموهم اللغوي بسبب مصاحبتهم لبعضهم البعض أكثر من الأطفال الآخرين) كما وأن الطفل الوحيد له امتياز من حيث التنبيهات اللغوية التي يحصل عليها.

إن هذه النتائج ذات أهمية من حيث أنها تمثل إلى قيمة من حيث أنها تشير إلى أهمية الخبرات أو الممارسة المبكرة للأصوات ومهمة كذلك لكونها تشير إلى ضرورة فصل الأطفال من المؤسسات إلى البيوت مبكراً. كما تشير إلى الصعوبة الكامنة في اكتساب اللغة.

متأخراً مما يجب في وقت مبكر وذلك لضرورتها لتعزيز النمو الحركي إن البيئة اللغوية الناقصة لها- وبشكل متجمع – تأثير سلبي على النمو العقلي.

2- البيئات الاجتماعية والاقتصادية المتباينة:

تميل الدراسات إلى إظهار أن الأطفال منذ ذوي المستويات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة يختلفون نسبياً الواحد عن الآخر في نموهم اللغوي خلال السنة الأولى وما بعدها فآثار البيئة اللغوية الفقيرة لا تظهر إلاّ متأخراً.... إن فروقاً واضحة يمكن أن تبين ابتداء من عمر 18 شهراً. وفي البيئات الجيدة فإن أطفال هذا العمر يظهرون مفردات أكثر وإن الجمل ذات الكلمتين أو الثلاث كلمات تظهر لديهم مبكراً وتتطور بعد ذلك.

وقد أظهرت إحدى الدراسات التي تركزت على اختبار الأطفال الصف الأول من مدرسة ابتدائية بتطبيق كاليفورنيا للنضج العقلي من خلال الاختبار الذي يعطي فكرة جيدة من المستوى اللغوي لدى الأطفال حيث اختبرت مجموعة من الأطفال من ذوي الدرجات العالية في الاختبار مجموعة أخرى من ذوي الدرجات الواطئة

ودرست حياتهم العائلية. حيث وجدت فروق متميزة في علاقة الأطفال في المجموعتين بأبويهم فالأطفال الذين حصلوا على درجات عالية في الاختبار كان لهم في المعدل علاقات أحسن من الكبار من حيث العائلة تتناول الفطور سوية، ويسمح للأطفال بأخذ دورهم في الحديث وأن الأطفال الذين حصلوا على درجات واطئة في الاختبار عادة يتناولون فطورهم لوحدهم حيث تهيئ الأم المائدة، وتنصرف إلى أعمال أخرى.. وأن هؤلاء الأطفال لم يساهموا في الحديث على مائدة العشاء.

إن هذه الدراسات وغيرها تظهر بأن اتجاهات الوالدين والعادات العائلية مهمة جداً لتنمية لغة الطفل. هذا وأن الأهمية الموضوعية على العوامل البيئية في نمو اللغة يجب أن تفسر عدم أهمية العوامل الوراثية ولكن درجة تأثيرها لا تزال غير معلومة. (الداهري صالح حسن: 1999)

الفصل الثاني

النمـــو الانفعــالي

الفصل الثاني

النمو الانفعالي

يعرف الانفعال بأنه حالة نفسية جسمية ثائرة لها ثلاث سمات:

1- أنها حالة تأتي للفرد بصورة مفاجئة.

2- إنها حالة وقتية لا تلبث أن تزول حدتها.

3- إنها حالة قوية وعنيفة مصحوبة باضطرابات فسيولوجية عشوائية تشمل جهاز التنفس والدورة الدموية والجهاز الهضمي والغددي يفرز مختلف الهرمونات (هرمون الإديرينالين يزداد في حالة الانفعال الشديد لتساعد الفرد على النشاط كالهرب).

هذا ويعرف دريفر الانفعال إجرائياً أو وصفياً حيث يمزج بين المظهرين (العضوي والنفسي) اللذين ينظر من خلالهما إلى الانفعال، فهو برأيه (حالة نفسية معقدة تبدو مظاهرها العضوية في اضطراب عملية التنفس وزيادة ضربات القلب واختلال الإفراز الهرموني ومظاهره النفسية يوجد أن قوى يشف عنه القلق والاضطراب الذي يؤدي بالفرد أحياناً إلى سلوك معين يخفف به من توتره النفسي. وتلعب الانفعالات دوراً على جانب كبير من الأهمية في حياة الطفل فيبدو الانفعال في الشعور بالغضب أو بالخوف و بالغيرة أو بأية خبرة نفسية. ويثير إدراك الطفل للأشياء المادية المحيطة به أو علاقته بالأفراد الآخرين أو بالمواقف المختلفة التي يمر بها. وتتميز انفعالات الأطفال بأنها:

1) قصيرة المدى أي أنها تبد بسرعة وتنتهي بنفس السرعة التي بدأت بها.

2) كثيرة.. تنتاب الطفل انفعلات كثيرة عدة وهي لذلك تصبغ حياته بصبغة وجدانية مختلفة الألوان ولآثار.

3) متحولة المظهر – لا يستقر الطفل في انفعالاته على لون واحد فهو سرعان ما يضحك ثم ما يفتـأ أن يبكي.. يغضب ليضحك. ويضحك ليخاف.

4) حادة في شدتها لا يميز الطفل في ثورته الانفعالية بين الأمـور التافهـة والأمـور المهمـة فهـو يـبكي في حدة حينما تمنعه من الخروج ويبكي أيضاً بنفس الشدة حينما تقص أظافره هذا وتـؤثر الانفعـالات على الطفل بطرق متعددة فهي تضفي المتعة على الخبرات اليومية وتهيئ الجسم للعمل، وتتـدخل بالمهارات الحركية والنشاط العقلي، وتستخدم كوسـيلة للاتصـال، وتعمـل كمصـدر للتقـويم الـذاتي والاجتماعي وتكوين نظرة الطفل إلى الحياة وتؤثر على المناخ النفسي.

تطور النمو الانفعالي:

قسم الباحثون فيما يتعلق بدراسة النمو الانفعالي لدى الطفل في السنة الأولى في حياتـه إلى فـريقين يؤكد أحدهما أن الطفل يولد مزوداً ببعض الانفعالات بينما يرى الفريق الثاني أنه لا يوجد لـدى الطفـل في الأيام الأولى من حياته سوى تهيج عام لا يتبين فيه أثر انفعال معين.

ويتزعم الفريق الأول (واطسن) الذي يقول إلى أن انفعالات الطفل تبدأ بالحب والخوف والغضـب، ثم تتطور بعد ذلك إلى انفعالات أخرى ثانوية تصبغ حياتـه بـألوان وجدانيـة مختلفـة وتبـدو الانفعـالات الأولية في مظاهرها الثلاثة على هيئة اسـتجابات لمثـيرات محـددة فينشـأ الخـوف مـن اسـتجابة للأصـوات العالية، أو من شعوره بالسقوط من مكان مرتفع، وينشأ الحب من استجابة المداعبة، وينشأ الغضـب مـن استجابة للمضايقات البدنية المختلفة ويرى الفريق الثاني المهتم بأبحاث (شـيرمان وبريـدجز) في أن جميـع انفعالات الوليد تبدو في صورة تهيج عام ثم تتطور في الشهر الثالث إلى الشعور بالابتهاج والشعور بالضـيق وفي الشهر السادس إلى الاشمئزاز والغضب، وفي نهاية السنة الأولى إلى الشعور بالحب والشعور بالزهو، وفي منتصف السنة الثانية إلى الشعور بالسرور والغيرة، وهكذا تظل انفعالات

الطفل تستطرد في نموها حتى تصل في نهاية السنة الثانية إلى رسم الخطوط الرئيسية للحياة الانفعالية بجميع مظاهرها.

أي أن انفعالات الطفل في نهاية السنة الثانية تنمو وتتنوع وتتخصص بعد أن كانت عبارة عن حالة تهيج انفعالي عامة. أي أن الحالة الانفعالية تتطور شأنها أن تطور النمو الجسمي والعقلي. وفي نهاية السنة الثالثة والرابعة وحتى الخامسة يعيش الطفل نشاطاً انفعالياً متزايداً في غضبه وخوفه وحنانه وغيرته، وحتى لتدعي هذه الفترة أحياناً (3-5) وحتى السادسة تبدأ انفعالات الطفل بالتغير التدريجي متجه نحو الهدوء والاتزان النسبيين حتى أنها تسعى في كثير من الأحيان الطفولة الهادئة والوادعة.. وتتميز المرحلة الابتدائية بخصائص انفعالية هي الاستقرار الانفعالي، الاستقلال الذاتي وزيادة الاعتماد على النفس.

العوامل المؤثرة على الحياة الانفعالية للطفل:

هناك الكثير من العوامل التي تؤثر في انفعالية الطفل حدة واستجابة مما تتيح لنا من خلال معرفتها الكثير من الفرص لتدجين وتطوير هذه الانفعالات والسير بها نحو أفضل السمات الجيدة للشخصية وأقل ضرر ممكن أن تحدثه في صحتهم النفسية.

1- **المثيرات:** إن انفعالات الطفل تتغير تبعا لتغير المثيرات المختلفة فتتأثر الاستجابة الانفعالية بشدة المثير ومدته وجدته وملابساته المختلفة التي تحيط في بدأ ظهوره واستمرار وجوده.

2- **النضج والتعلم:** والمقصود بالنضج النمو الذي يحدث بتأثير العوامل الوراثية أو العوامل التكوينية الفطرية للفرد. أما المتعلم فهو نمط يتوقف على الخبرة والتدريب والممارسة من جهة وبالبيئة والثقافة من جهة ثانية وهناك دراسة أجريت على طفلة عمياء صماء المظاهر الانفعالية لهذه الطفلة هي دراسة

وائدة فقد إن هناك تشابها وثيقا بين المظاهر الانفعالية لهذه الطفلة وبين مظاهر الطفل السوي في عمرها مما يؤكد خضوع هذه الظاهرة في جوهرها لعامل النضج الطبيعي والتكوين العصبي العضوي.

أما التعلم فهو -أي الطفل- يكتسب مميزات جديدة لانفعالات وطرق جديدة لتعبير عنها، وهو يتعلم بخبرته وممارسة ضبط انفعالاته والتحكم كلا أو جزءا بها، إضافة الى ظهور أثر التعلم واضحا من الاستجابات التعبيرية واللفظية والحركية سواء على مستوى الفرد أو المجتمع.

3- **التعلم بالاشتراط:** يلعب التعلم دورا هاما في تطور الانفعال وفي تعديل مظاهره الخارجية وكذلك في اكتساب المثيرات الجديدة صفات المثيرات الطبيعية التي تثير انفعال أصلا. وتوضح لنا تجربة واطسن الشهيرة على الطفل الصغير آلبرت كيفية تعلم الخوف حيث عرض الباحث عل الطفل وهو في عمر 9 شهور أشياء كثيرة من بينها أرنب وكلب وقرد وفأر وقطن. فلم تظهر عليه علامات الخوف منها، ثم أجريت عملية الاشتراط لتكوين الخوف من الأرنب بالتجربة الآتية: عرض الأرنب للطفل فتقدم منه يحاول لمسه، وفي هذه اللحظة قرع صوت عال ورائه، فجفل وانكفأ على وجهه، ثم عرض الأرنب والصوت مرة ثانية وبوقت واحد وهكذا كررت العملية ست مرات، ثم عرض الأرنب لوحدة دون الصوت المزعج فصرخ الطفل وانسحب وعلامات الخوف بادية عليه.

والانفعالات التي تتكون عن طريق الاشتراط قد تعم على الناس والأشياء والمواقف المشابهة للموقف الذي ارتبطت به... ففي تجربة واطسن المذكورة بدأ الطفل يخاف من الفأر والكلب وكل شيء شبيه بالفرو. هذا ويتعلم الطفل عن والديه في طفولته المبكرة كيف يستثار انفعاليا بالنسبة لمواقف معينة.

بعض انفعالات الأطفال:

*** الخوف:**

ان المثيرات الأولى للخوف عند الطفل هي الأصوات العالية والشك بالسقوط من مكان مرتفع ثم يتطور الخوف تبعا لمراحل النمو فيخشى الطفل الغرباء في سني المهد والطفولة المبكرة، ثم في حياته فيخشى الموت حينما يدرك معناه في الطفولة المتأخرة وبلوغه. وتؤكد دراسات هاجمان أن مثيرات الخوف عند الطفل فيما بين السنة الثانية والسادسة تتلخص في الخوف من الخبرات الماضية المؤلمة كالخوف من علاج الأطباء والخوف من الحيوانات التي يألفها الطفل من قبل والخوف مما يخشاه الكبار فهو يقلد أهله وذويه في خوفهم من العواصف والظلام أي أن الطفل يخضع في مخاوفه لأنماط الثقافة التي تهيمن على بيئته وتؤثر فيها. ويبدأ الخوف عند الأطفال في مظهره العام على صورة فزع يبدو على أسارير وجهه ثم يتطور إلى هروب تسبقه دهشة وصراخ وتصاحبه تغيرات عضوية داخلية مختلفة. ويتطور التعبير اللفظي عن الخوف من الصراخ إلى الصياح إلى الكلام التقطع ثم إلى الكلام المسترسل الذي يسفر في لهجته وأسلوبه عن المخاوف المختلفة وتنتقل عدوى الخوف بين الأطفال في سرعة غريبة وتؤدي بهم إلى مسالك شاذة منحرفة.

*** الغضب:**

هو ميل طبيعي عند الإنسان، وينتج الغضب عن أسباب عديدة في البيئة التي يعيش فيها الفرد، وقد يظهر على أشكال كثيرة متباينة.

ويتطور الغضب عند الطفل من حالة انفعالية عامة على شكل صراخ وتحريف بعض أعضاء الجسم بحركات عشوائية لا ارتباط بينها إلى حالة من الوضوح والتخصص.

ومن أهم أسباب الغضب في الأطفال أثناء عامهم الأول هو عدم تحقيق حاجاتهم وخاصة الحاجات الفسيولوجية، إلا أنه عندما يتقدم عمر الطفل ويتحكم في عملية المشي وتأخذه قدراته العقلية واللغوية في النمو التدريجي نجد أن بواعث الغضب تزداد. ومن هذه الأسباب تعب الأطفال ولومهم واغلطتهم ولفت نظرهم إلى الصواب ومقارنتهم بغيرهم أو تكاليفهم بأعمال صعبة فوق مستواهم أو التدخل فيما يقومون به من نشاط.

وقد أجريت بحوث في هذا المجال نتائج بعضها بان أسباب غضب الطفل لغاية سن الثالثة تدور حول علاقة الطفل بوالديه وإخوته وما يترتب على ذلك من التحكم في تصرفات الطفل.

أما الطريقة التي يعبر بها الطفل عن غضبه فتأخذ أشكالا متباينة ويخضع هذا التباين الى سن الطفل.

وظهرت من نتائج البحوث أن حوالي 90 % من استجابات الأطفال التي يتضح فيها انفعال الغضب في السنة الأولى تأخذ شكل نشاط صغير موجه مثل الصراخ والرفس بالقدمين، العض الخ. بينما نجد أن هذه النسبة تقل الى 40% في سن 4 سنوات فيستبدل هذا النوع من الاستجابات الانفعالية بنوع آخر على شكل احتجاجات لفظية وهناك أطفال إذا غضبوا لازمتهم الكآبة والعبوس وهذا له تأثير على صحة الطفل النفسية ثم تتطور وتؤدي يه إلى الإنطواء.

*** الغيره:**

ينشأ انفعال الغيرة عادة في الحالات التي يشعر فيها الشخص بأن هناك شخصاً آخر ينافسه في الحصول على مكان أو حب أو أي شيء آخر له قيمة. والغيرة انفعال مركب من عدة انفعالات مختلفة فهو مزيج من انفعال الغضب والخوف فالطفل الذي يشعر بالخيبة في حب الوالدين لأن طفلاً آخر جديد ينافسه

في ذاك الحب. وقد يستجيب الطفل لهذه الحالة الشديدة من الغيرة والغضب والثورة والميل إلى الاعتداء وقد يستجيب أحياناً بالانطواء والحزن والكآبة. وأوضح ما يكون سلوك الكبار دافعاً إلى أثارة الغيرة في نفس الأطفال حينما يفضلون طفلاً على طفل أو يمدحون طفلاً في حضور آخر.

ولو تناولنا جوانب أخرى من النمو الانفعالي كالمحبة والسرور والخجل نجد أن الطفل في شهوره الأولى يتجه حبه إلى كثير من الأشخاص والأشياء وتلعب العوامل البيئية دورها الكبير في تحديد أسلوب التعبير من هذا الاستعداد، فمثلاً محبة الطفل لوالديه تتأثر بدرجة رعايتهم له.

وللمحبة أهمية كبرى لنمو الطفل نمواً سوياً وخاصة محبة الكبار له فتولد الأمن والاطمئنان فالطفل الذي يشعر بأنه غير مرغوب فيه تحدث له اضطرابات سلوكية تؤثر على شخصيته.

إن الطفل يشعر بالسرور والثقة في بعض النشاطات فيسعى إلى الاتصال بالآخرين فيحس ببهجة في علاقاته الاجتماعية، وبمرور الوقت ونتيجة خبرات الطفل يترك أموراً لتحل محلها ضروب أخرى تبعث له السرور.

كما أن المدح والتأنيب يرتبطان بمعالجة الخبرات السارة وغير السارة فالمدح قد يحفز الطفل إلى القيام بمحاولات أكبر.

لا شك أن المواقف التي تثير الضحك أو تجعل الطفل يسعى إلى إضحاك الآخرين، تتنوع بمرور الزمن وتتوقف على مظاهر نموه الاجتماعي وعلى إدراكه كما أن نموه اللغوي يجعله أكثر فخما للألفاظ التي تبعث للضحك. (فهمي مصطفى: 1986)

النمو الاجتماعي:

يقصد بالنمو الاجتماعي اكتساب القدرة على السلوك وفقاً لمعايير المجتمع وتوقعاته وتتطلب عملية تحويل الطفل إلى كائن اجتماعي أن يعرف معايير وقيم مجتمع الكبار وأن يتكيـف وفقهـا وهـذه العمليـة يطلق عليها بـ (التطبيع الاجتماعي) كما ويتم هذا التحويل بواسطة ما نـدعوه بــ (التنشـئة) ومهمـة علـم النفس الطفل هي إلقاء الضوء على عملية تغيير طفل غـير اجتماعـي إلى طفـل اجتماعـي يسـلك بأسـلوب مقبول اجتماعياً ويقوم بالدور الذي حدده له المجتمع ويحمل اتجاهات إيجابيـة نحـو النـاس والنشـاطات الاجتماعية.

مساهمات الأنثروبولوجيا الاجتماعية:

لقد اهتمت العديد من العلوم بمفهوم التطبيـق الاجتماعـي ومـن بينهـا الأنثروبولوجيـا الاجتماعيـة وهو العلم الذي يدرس تاريخ النمو الإنساني حيث أن علماء الأجناس الاجتماعيـة قـادرين عـلى أن يظهـروا بوضوح أكثر من غيرهم كيفيـة تـأثر التطبيـع الاجتماعـي عـلى السـلوك الإنسـاني والفـروق الموجـودة بـين مجتمعاتنا وغيرها من المجتمعات. إن ما هو سلوك طبيعي في مجتمع ما قد يكون غير معروفا أو محرماً في مجتمع آخر. وإن وجود هذه الفروق بين الناس مـن ذوي الأجنـاس المختلفـة والحضـارات المختلفـة تعـود أساساً إلى عملية التعلم الاجتماعي بالانتقال من جيل إلى آخر هـذا ومـن أشـهر الدراسـات في هـذا المجـال هما النمو في مجتمع عاما وعام (1928) والنمو في غينيا الجديدة (1930) وهما دراستا (لماركريت ميد).

وجهة نظر علم النفس:

إضافة إلى تم استنتاجه مـن قبـل الأنثروبولوجيـا الاجتماعيـة فإنـه ينبغـي الإشـارة إلى تأكيـد علـماء النفس التحليلين على أهمية خبرات الطفولة على شخصيات

الراشدين، حيث أن أسس السلوك الاجتماعي توضح خلال السنوات الأولى، فالخبرات الاجتماعية السارة تقود إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو الناس بشكل عام، في حين أن الخبرات الاجتماعية غير السارة تؤدي إلى تكوين اتجاهات سلبية نحو أجناس وجعل الطفل لا اجتماعياً ومن ثم التأثير على نموه الاجتماعي خاصة في حالة حدوثها خلال السنوات الأولى من الحياة لكونها الفترة الحرجة لتكوين الاتجاهات الاجتماعية الأساسية نحو الناس والحياة الاجتماعية يقصد بالفترة الحرجة، وقت محدد، يمكن أن تنمو فيه أنواع معينة من السلوك فإن لم تتوفر الفرصة لتلك الأنواع من السلوك في الوقت المحدد لها فيصعب على الطفل تكوينها بالشكل الطبيعي حتى إذا ما توفرت الفرصة بعد ذلك وتعتبر الفترة من منتصف السنة الأولى إلى نهاية السنة الثالثة من العمر الفترة الحرجة في تكوين العلاقات الاجتماعية لدى الطفل وحدوث الخبرات الاجتماعية المبكرة من أفراد الأسرة أو من الناس خارج البيت.

حيث يتأثر الطفل في نموه الاجتماعي بالأفراد الذين يتفاعل وبالمجتمع القائم الذي يحيا في إطاره وبالثقافة التي تهيمن على أسرته ومدرسته.. وتبدو آثار هذا التفاعل في سلوكه واستجاباته وفي نشاطه العقلي والانفعالي وفي شخصيته النامية المتطورة.

وهكذا تعتمد حياة الطفل الاجتماعية في نموها على نمو وتطور علاقاته بالأطفال وبالراشدين وبالجماعة وبالثقافة. والعلاقات الاجتماعية بهذا المعنى هي الدعامة الأولى للحياة النفسية والاجتماعية.

ويتصل الطفل في تطوره بجماعات مختلفة فتؤثر في نموه وتوجه سلوكه وتبدأ بالجماعة الوثقى التي تنشأ من علاقته بأفراد أسرته وجيرانه، ثم تتطور إلى

الجماعة الوسطى وتنشأ من علاقته بزملائه في الصف المدرسي، وتنتهي أخيراً بالجماعة الثانوية من علاقته بالمدرسة وبالمجتمع. (الداهري صالح حسن:2005)

تطور النمو الاجتماعي:

يتبع النمو الاجتماعي تسلسلا منتظما يتشابه في جميع الأطفال الذين يعيشون في مجتمع واحد من كونهم يمرون بنفس المراحل ويكون الأطفال الأذكياء أسرع في هذا النمو. هذا وسنحاول أن نبين تطور النمو الاجتماعي في مرحلة الطفولة وأثر العوامل المختلفة في هذا النمو.

من ظواهر نمو الأطفال اجتماعياً في مرحلة الطفولة المبكرة (1-6 سنة) هو تعلق الطفل بالأشخاص الكبار، كما أن من الناحية الأخرى فينجذب إلى الأطفال الآخرين ممن هم في عمره، ولكن سرعان ما يحول انتباهه عنهم، ليتجه إلى الكبار فهو ما يزال يعتمد على الراشدين وفي هذه الفترة تنمو القدرة اللغوية إلى الحد الذي يستطيع الطفل أن يتفاهم مع أسرته، وفيما يخضع لتقاليد البيئة فيتحكم في عملية الإخراج والتبول ويساير بذلك نظم الجماعة ومعاييرها وهكذا يستطرد في نموه ويتحول من كائن حي يعتمد على أمه إلى مخلوق اجتماعي يتفاعل مع بيئته تفاعلاً سوياً.

أما ما يتعلق ببدايات التفاعل الاجتماعي والذي يتطلب أساساً نمو ملكات الطفل الإدراكية فقد تبين من نتائج الدراسات التي في هذا المجال أنه خلال الشهر الثاني من الحياة تظهر الاستجابات الاجتماعية الأولى ومن بينها الاستجابة الأولى للطفل (الابتسامة) وتوقف البكاء عند رفع الطفل، والقدرة على التمييز بين الكائنات والأحداث. كما أنه بين الأشهر الثانية والثالثة فإن الطفل يبدأ بالابتسامة كاستجابة لابتسامة الكبار كما أنه يبدأ بإظهار عدم الرضا بين الشهر الثالث والرابع في حالة اختفاء الفرد عن أنظاره.. وبمنتصف السنة الأولى يبدأ للطفل بالتمييز بين الوجوه

المعروفة والوجوه الغريبة. وبعد شهر أو شهرين يسعى الطفل جاهداً لجذب الانتباه عن طريق الأصوات اللغوية ويمد نحو الشخص الراشد.. وهذه النزعات تبدو أكثر ملاحظة في الشهر التاسع كما أنه في الأشهر التالية يمكن أن يمد يديه ليقدم شيئاً إلى الراشد...

أما ما يتعلق باهتمام الطفل بالأطفال من نفس عمره.. فقد أظهرت إحدى الدراسات التي شملت 92 طفلاً من عمر ستة شهور إلى 24 شهراً حيث وضع كل طفلاً في قفص اللعب وتمت مراقبتهم من خلال شاشة ذي رؤية جيدة وفي موقف تجريبي تم السيطرة عليها أنه في عمر (6) أشهر وطفلاً من الأطفال يبتسم ابتسامة صداقة ولكن الطفل الآخر يميل على الأغلب بأنه ممن الدمى، ولكن النزعة إلى الشجار ازدادت بين عمر (9) أشهر و 13 شهراً وكان هذا الشجار ذات طبيعة شخصية خاصة عندما كان يملك أحدهم لعبة ولا يملكها الآخر كما لو لم يلاحظ أي عداء فعلي بين الأطفال.. ومع ذلك فإن بدايات التعاون والاستخدام الاجتماعي للعب مثل دحرجة الكرة كل للآخر ظهرت في هذا العمر أيضاً. كما وأن الفترة 14-18 شهراً أحدثت تغييراً هاما من الاهتمام بالأشياء إلى الاهتمام بالطفل الأخر...... كما أن التعاون والاستخدام الاجتماعي لأشياء اللعب أصبح أكثر وضوحا وأن العلاقات كانت أكثر اتصافاً بالسليمة.. هذا وشهدت الفترة (النصف الأخير من عيد الميلاد الثاني) رغبة بالاتصال الاجتماعي، حيث أظهر الأطفال تسامحاً أكثر الواحد تجاه الآخر. كما أن الألعاب ازدادت في عددها وفي طول فترة اللعب وحتى عمر 3-4 سنوات لم يكن الطفل قادراً على تكوين اتصال فعال مع أكثر من طفل واحد في وقت واحد.. ولكن في الفترة نهاية المدرسة فإن تكوين مجموعات ذات ثلاث أطفال أو أكثر أصبح أمراً اعتيادياً وهذا يعود جزئياً إلى نمو أشكال اللعب التي تعتمد بدورها على مستوى النضج الاجتماعي كما أن دور اللغة أساس في عمل هذه الاتصالات.

النمو الاجتماعي في مرحلة الطفولة الوسطى والطفولة المتأخرة:

ففي مرحلة الطفولة الوسطى والمتـأخرة (6-12) وفي السادسـة والسـابعة مـن عمـره يميـل الطفـل: باللعب مع أقرانه، كما يلعب الأولاد والبنات سوية، وتبدو آراء الكبار ذات قيمة وأثر في توجيه سلوكه، أمـا ما بين السابعة والثامنة فإن الأطفال يميزون حقوق التملك بوجـه عـام، وتظهـر علـيهم علائـم التنـافس في المدرسة وفي الألعاب.

أما ما بين الثامنة والتاسعة فتظهر عـلى الطفـل إمـارات التواضـع والطاعـة وقـد تكـون ناتجـة عـن الضغط الاجتماعي عليه. كما يصبح الطفل أكثر عناية باختيار أصدقائه، ويستخدم اللعـب بالـدمى لتمثيـل حياته العائلية بصورة مصغرة، أما بين التاسعة والعاشرة من عمر الطفل فتظهر الفـروق الجنسـية في رغبـة الطفل في اختيار ألعابه المفضلة. وفي هذه الفترة تتنوع الألعاب أكثر من أي وقـت آخـر ويظهـر ميـل لـدى الأطفال في هذا السن إلى تشكيل جماعات من أفراد المرحلـة أو المدرسـة الواحـدة وقـد ينتمـون إلى بعـض النوادي الرياضية.

وبين العاشرة والحدية عشرة يقوم الأطفال بالعاب منظمة وتنافسية ويرغب الطفـل في هـذا العمـر الحصول على غرفة وأدوات خاصة به.

أما بين الحادية عشرة والثانية عشرة. فإن الطفل يصـبح عضـواً نظاميـا في الجماعـات التـي ينتسـب إليها. وكثيرا ما يساهم في النشاط المدرسي. وفي الشؤون الاجتماعية الأخرى في خارج المدرسة.

العوامل المؤثرة على النمو الاجتماعي:

يتأثر النمو الاجتماعي للطفل بصحته وبذكائه وبعلاقته بأسرته ومدرسته ومجتمعه.

1- الصحة والمرض:

يرتبط النمو الجسمي ارتباطا وثيقا بالنمو النفسي الاجتماعي فالطفل المريض ينأى بنفسه بعيداً عن الأطفال، وقد تحول تلك العزلة بينه وبين النمو الاجتماعي الصحيح. وهو يستدر العطف من أفراد قريبين تلبية لرغباته ويتطور به النمو حتى يصبح مسيطراً أنانياً، أو خجولاً لأنه يستمد العون دائماً من الآخرين.

2- الأسرة والمدرسة:

وتؤثر المدرسة في حياة الطفل تأثيرا يبدأ بالعلاقة الوثقى التي تقوم بينه وبين أسرته ثم يتطور هذا التأثير الى علاقة أولية تربطه بأبيه وبأفراد الأسرة الآخرين وتظل هذه العلاقات تهيمن على حياته هيمنة قوية طول طفولة ومراهقته.

كما ويتأثر النمو الاجتماعي للطفل بنوع الأسرة التي ينشأ فيها. ريفية أم مدنية ويؤكد (ادلر) أهمية الأسرة في تكوين شخصية الطفل وأثر علاقة الوالدين في النمو الاجتماعي ويحلل أخطاء البالغين في تنشئة الأطفال فمن الكبار من يحمل الطفل مالا طاقة له به، فيشعره بضعفه وعجزه. هذا ويتأثر النمو الاجتماعي للطفل بالترتيب الميلادي له إذ تختلف شخصية الطفل الأول عن الأخير وعن الوحيد. ويتأثر هذا الترتيب الى حد كبير بأعمار الأطفال وجنسهم وبأعمار الوالدين وبالمستويات الاجتماعية والاقتصادية للأسرة.

ويتأثر الطفل بأنماط الثقافة المختلفة عبر أسرته ومدرسته ومجتمعه فيتكيف بها ويكتسب معاييرها وقيمتها وينمو بتفاعله معها.

ويتعلم الطفل في مدرسته كيف يتعاون، وكيف يخدم الجماعة ويفيد منها وهكذا يعمل البيت والمدرسة على تنشئة الطفل تنشئة اجتماعية سوية.

وسنوضح تآلف الطفل مع الأفراد والجماعات وتقربه منها في بعض المظاهر.

1- مظاهر الألفة كالعب والتعاون والصداقة والعطف والحنان إذ دلت الدراسات التي قـام بهـا(بـارتين) على أطفال تتراوح أعمارهم فيما بين الثانية والخامسة على اللعـب يتطـور في خطـوات متعاقبـة، فينتقـل الطفـل سريعا بملاحظاته وانتباهه من موضوع إلى موضوع ثم سرعان ما ينبـذه، لينتقـل إلى موضـوع أخـر. ثـم انتقـل إلى المرحلة الأخـرى وهـي اسـتثنائية بملاحظـة العـاب الآخـرين دون أن يشـترك في ألعـابهم ثـم تبـدأ مرحلـة اللعـب الانعزالي المستقل فيلعب وحده مستقلا في ملكه ولعبه عـن الآخـرين ثـم يبـدأ الطفـل يلعـب مـع الجماعـة مـع احتفاظه بفرديته أي يقوم بنشاط منفردا عن نشـاط الآخـرين. أمـا قبيـل المدرسـة تبـدأ مرحلـة اللعـب التعـاوني الجماعي.

هذا وتدل دراسات (دويـك) و(سـوليبرج) غـيرهما مـن البـاحثين عـلى أن الطفـل في مدرسـته الابتدائيـة وخاصة في الطفولة المتأخرة يخفف كثيرا من صلته بالراشدين، وتزداد الفته مع أقرانه.

ولو تناولنا صفة التعاون. فالطفل فيما بين الثانية والثالثة ذاتي المركز لكنه يتطور بعد ذلك في سلوكه فيتعاون مع الراشدين كلما اقترب من مرحلة المراهقة.

ويدرك الطفل مظاهر الفرح التي تبدو على أوجه الناس قبـل أن يـدرك مظـاهر الألم فيتـأثر الطفـل بصور الحزن والألم ويبدو ذلك بعدة صور فيتأثر مظهر الحنان بمدى فهم الطفل الموقف الذي يثـير أحـزان الناس وبمدى علاقته بهم.

أما مظاهر التوتر تتمثل بالعناد والمثابرة والتنافس، إذ يبدأ العناد في منتصف السـنة الثانيـة ويصـل إلى ذروته فيما بين الثالثة والرابعة ثم يضعف بعد الرابعة. وتتلخص مظاهره في الثورة على النظـام العـائلي و على سلطة البالغين الراشدين، وفي عصـيان الأوامـر.. وتهـدف التنشـئة الاجتماعيـة السـوية الى مسـاعدة الطفل على التخفيف من مظاهر العناد فعلى الآباء أن ينهوا أنفسهم عما ينهوا الطفل عنه.. وهكذا يعتمد الطفل معايير الثقافة فيتعلم كيف يعمل وكيف يفكر كما تعمل الجماعة

وتفكر. وتبدو المشاجرة في تخريب الطفل لألعاب رقيقة وفي اغتصابه لها في كل ما يدل على السلوك العدواني هذا وتدل أبحاث(جيرسيلدر) و(ماركي) على أن سرعان ما يشاجرون لأتفه الأسباب وسرعان ما يتحابون من جديد وتبلغ ذروتها في السنة الثالثة ثم تهبط نسبتها بالتدريج بعد ذلك أما المنافسة فتبلغ ذروتها في الخامسة وتتطور منافسة فردية الى منافسة جماعية وتبدو في الألعاب الرياضية والتحصيل المدرسي.

النمو الاجتماعي والتنميط الجنسي:

كما للتنشئة الاجتماعية أثار في التنميط الجنسي والسلوكي الاتكالي والنمو الخلقي. ويقصد بالتنميط الجنسي الاتجاهات وأوجه النشاط التي تحكم الخسارة بأنها مناسبة للجنس الذي ينتمي إليه.

ذلك أن الاعتقاد السائد بأنه لابد وأن يختلف الأولاد عن البنات في السلوك وغالبا ما يثبت الوالدان أن السلوك الذي يرونه مناسبا لجنس طفلهم كذلك نجد أن أنماطا معينة من المدح والعقاب تصدر عن الأبوين في فترة ما قبل الدراسة وسنوات الدراسة من شأنها أن يسلك الطفل السلوك الذي يتفق وجنسه.

وعند بلوغ الخامسة نجد أن معظم الأطفال يكونون على وعي بكثير من أنواع السلوك مع جنسهم.

ويشتمل لتعليم أنواع السلوك المتفق مع الدور الجنسي للفرد ونتائجه المتوقعة في مرحلة الرشد فالأولاد يتوقع منهم أن يكونوا أشجع وأقوى وأقل انفعالية من البنات. أما السلوك ألاتكالي فيظهر في اعتماد الطفل على الآخرين فيستمر ذلك خلال المراحل الأولى من الطفولة وهي لا تتناقص نتيجة الحاجة الى المساعدة بل على العكس فهي تزيد على الأغلب وكنتيجة لذلك يصبح الطفل سريع التقبل لآراء

الآخرين وسهل التأثر بهم. وهو يبحث دائما عن استرعاء الاهتمام ويكثر من التساؤل إضافة إلى طلب الاستعانة بالآخرين.

وحينما يتجاوز الاتكال حده الطبيعي يبحث الطفل عن العون والإنتباه والمحبة وبدرجة أكثر تركيز مما نجدها عند الأطفال الذين هم في مستوى عمره وينجم ذلك عن الشعور بعدم الاطمئنان، وذلك يحدث نتيجة حب السيطرة التي يتصف بها الوالدان أو في حالة نبذهم الطفل. فعند الاناث تتناقص الحاجة الى استرعاء انتباه الآخرين وطلب رضاهم اعتبارا من سن الثامنة.

أما بالنسبة الى الذكور فيكون هذا السلوك الاتكالي على أعلاه ما بين سن الثامنة والعاشرة ثم يقل تدريجيا بعد ذلك.

أما النمو الخلقي فيعتمد على مدى صلة الطفل بوالديه وأهمية هذه الصلة في تكوين الضمير أو الوازع الخلقي. وعن طريق هذا الضمير يتحدد السلوك الديني للطفل.

ويتطور النمو بالطفل ويتأثر بمظاهر بيئته الاجتماعية وبذلك تتغير أنماط السلوك من تحقيق اللذة المباشرة للفرد إلى مراعاة المستويات الخلقية والدينية التي تقرها الجماعة.

استنتاجات عامة حول مراحل النمو بشكل عام:

سوف يستنتج المؤلف من كل ما سبق بأنه إذا كان الحيز الخاص باللعب في المدرسة محدودا والإشراف قليل من جانب القائمين على الأطفال.... كما ووجد أن أكثر السلوك اليومي عند الطفل يكون- موجها لإشباع حاجاته الأولية(النوم والأكل).

والحاجات المتعلمة (التماس المساعدة لحل المشكلات) أو موجها إلى الاستجابة للإحباط أو إلى تنفيذ مطالب التطبيع الاجتماعي التي يعرضها الكبار عليه كما ويزداد

تفضيل أوجه النشاط التي تتناسب وجنس الفرد ويستمتع الأطفال في هذه المرحلة بتمثيل بعض القصص التي يرونها في برامج التلفزيون أو التي يستمدونها من خبراتهم بما يتطلب مساعدتهم على تمثيل الأدوار المرغوب فيها وكتابة بعض أنماط المسرحيات أو التمثيليات التي تشجع الأطفال على أداء أدوارها.

وأما ما يتعلق بالخصائص الانفعالية فإن أطفال هذه المرحلة يميلون إلى التعبير عن انفعالاتهم بحرية وصراحة مع كثرة نوبات الغضب وأنه من المفيد أن يتاح للأطفال في هذه السن أن يعبروا عن مشاعرهم بصراحة على الأقل في إطار معين بحيث يستطيعون أن يتعرفوا على هذه الانفعالات ويواجهونها وفي مجال النمو العقلي يبدأ الطفل في نموه اللغوي بدخول مرحلة الجملة الكاملة التي تتألف من ست كلمات أو سبع أو ثمان والتي تتميز بقدر أكبر من التحديد والتعقيد وذلك خلال السنة الرابعة وهذا ما يشير الى أن الأطفال في رياض الأطفال مهرة في استخدام اللغة وأن معظمهم يحب التحدث والكلام أمام جماعة.... كما أن التخيل والاختراع يكون عند القمة في هذا المستوى من مستويات النمو والتخيل عملية تعتمد على تكوين علاقات جديدة بين خبرات سابقة بحيث تنتظم هذه الخبرات في أشكال وصور جديدة لم يألفها الفرد من قبل... مما يتطلب من معلمة الروضة في أن تشجع تلاميذها التخيل في اللعب وفي حكاية القصص وفي الرسم.

هذا ويرى (بياجية) أن الأطفال في سن ما قبل المدرسة في المستوى قبل الإجرائي ومعنى هذا أنهم سوف يقدرون على استخدام الرموز بديلا للأشياء بما يجعل المعالجة العقلية ممكنة واستخدامهم للغة متمركزة حول الذات والطفل يعي مبكرا مبدأيات الكتلة والمادة وما أن بلغوا الخامسة من أعمارهم الا ويستطيع بعضهم أن يدرك أن الكتلة واحدة بغض النظر عن الشكل ولكنهم قد يكتشفون عن قصور الفهم عند أقل تغير في الإجراء مثل صب الماء من الإناء الطويل يمكن فهم المحافظة على الوزن أو ثباته يتوصلون إليه عادة بين السنة السابعة والعاشرة من

أعمارهم والفهم التام لثبات الحجم يتم التوصل إليه بين العاشرة والثانية عشر.

أما برونر فرأى أن طفل رياض الأطفال يغلب أن يعمل على مستوى التمثيل الأقوى (الـتعلم مـن خـلال الأفعال) ومن خلال الخبرة الحسية والبصرية والتنظيم لهذه الخبرة أو الخبرات.

وفسر برونر في ملاحظات عن المضامين الانفعالية للتعلم بأنه بتحتم إدراك- حاجة طفل الريـاض الى الاشباع المباشر والتشجيع في جـو يتسـم بالاسـترخاء ويـدعو الطفـل إلى المحاولـة. (الـداهري صـالح حسـن: 2005)

ثانياً- المرحلة الابتدائية (من 6-9):

أطفال هذه المرحلة نشطين جدا، لذا فهم يحتاجون إلى فترات للراحة ويطرأ عليهم التعـب بسـهولة نتيجة للجهود الجسمية والعقلية التي يبذلونها مما يتطلب أن تخصص في الجدول فترات للأنشطة الهادئـة وأنشطة استرخاء بعد فترات التركيز العقـلي(حصـص الرسـم بعـد حصـص القـراءة أو الجهـاد) كـما لا تـزال السيطرة على العضلات الكبيرة أفضل من التآزر الحركي الدقيق ومن الصعب على كثير من الأطفال وخاصـة الأولاد أن يمسكوا بالقلم لذا يتطلب عدم تكليف الأطفال في الصفوف الـثلاث الأولى مـن الكتابـة في وقـت واحد.

وفي مجال النمو الاجتماعي يصبح الأطفال أكثر تخيرا وانتقاء لأصدقائهم وفي نهاية هذه المرحلة فهـم يحبون الألعاب المنظمة في الجماعات الصغيرة كما ويصـبح التنـافس مـع أنفسـهم بـدلا مـن التنـافس مـع الآخرين. وأما ما يتعلق بالنمو الانفعالي فإن الأطفال يصبحون يقظين ومنتبهين لمشاعر الآخـرين مـما يتـيح لهـم إيـذاء عميقـا، كـما وأنهـم حساسـون للنقـد والسـخرية ويجـدون صـعوبة في التوافـق مـع الإخفـاق ويحتاجون إلى ثناء متكرر وتقدير وتعزيز متكرر وفي مجال نموهم العقلي

فإنهم في هذه المرحلة شغوفون جدا بالتعميم كما وأنهم يحبون الكلام ويميلون إلى أن يتاح لهم بيسر وسهولة.

أما ما يتعلق بادراك الطفل في هذه المرحلة فهو إدراك حسي مادي وإن تعليله يعتمد على نفس الأساس ومن متطلبات النمو العقلي في هذه المرحلة ضرورة الابتعاد قدر الإمكان عن الدراسات النظرية المجردة وان تقدم له الأمثلة التي تعتمد على الحسر وان تكون الحوادث واقعية ويحس بها ويدركها وأن يدرس على طريقة النشاط الحيوي والتعبير الحر والعمل اليدوي... أما ما يتعلق بالتذكر فإن أطفال هذه المرحلة يميزون نوعين منها التذكر الآلي قبل الاهتمام بالفهم وثانيهما أنه يعتمد على الصور البصرية والحركية قبل اعتماده على الألفاظ وما يتوجب اتخاذه هو أن ميل أطفال الصفين الأول والثاني بوجه خاص للحفظ الآلي مع ذلك يجب العمل على انتقاء المواد التعليمية وعرضها لهؤلاء الأطفال بأنه تتوفر فيها جميع عناصر الألفة والجاذبية لتجنبهم الحفظ الآلي وكذلك الإكثار من الوسائل الحسية والبصرية المتحركة في الصفوف الأولى كي تحقق عناصر الموضوع والمتعة لموضوعات التعلم.

هذا ويرى بياجية أنه يحدث الانتقال من مرحلة الكلام المتمركز حول الذات إلى الكلام الاجتماعي في حوالي الصف الثاني الابتدائي ويكون طفل الصف الأول الابتدائي من حيث النمو العقلي في مرحلة العمليات العيانية ويصلون في نهاية الصف الأول إلى نقطة يمكنهم فيها من مبدأ الثبات- أو المحافظة على استيعاب مفهوم العدد وهذا يمكنهم من استخدام الأعداد الصحية 1، 2، 3 كثوابت وأعداد الترتيب الأول والثاني والثالث مما يتيح لهم تصنيف الأشياء في سلاسل.

أما برونو فيرى أن أطفال الصف الأول الابتدائي ما يزالون يستخدمون الطريقة أو الشكل الأيقوني في التمثيل، أي يستخدمون الصور البصرية- والحسية. يختلف برونو عن بياجية في تأكيد لأهمية اللغة بكونها العامل الأساسي في النمو

العقلي كما ويختلف معه في درجة البنية التي ينبغي على المعلم أن يقدمها لتلاميذه. فيرى أن الاستعداد ينبغي تعليمه وتدريسه للتلاميذ. فعندما تريد تدريس التفاضل والتكامل في السنة الثانية الإعدادية فيتطلب أن تبدأ في السنة الأولى الابتدائية بتدريس أنواع الأفكار والمهارات الفردية لإتقان التفاضل والتكامل فيما بعد..

ثالثاً- المرحلة الابتدائية (9-12) سنة:

1. تحدث زيادة مفاجئة في نمو معظم البنات وعند الأولاد ذوي النضج المبكر كما وتصل كثير من البنات الى البلوغ وتبدأ الخصائص الثانوية للجنس في الظهور. وفي بلوغ الطفل السن الثانية يطرد نمو المهارات العضلية لديه ويستطيع أن يسيطر على الحركات الدقيقة... بأنامله الأمر الذي تتطلبه الكتابة والرسم ودروس الخط ودقة الحاسة العضلية عامل هام من عوامل المهارة اليدوية وفي السن الثانية عشر يستطيع الطفل أن يكتب لمدة طويلة وتنتج له مهاراته الحركية تعلم العزف على الآلات الموسيقية والأشغال اليديوة والرسم.

ومن حيث النمو الاجتماعي فإن جماعة الأقرب تلعب دورا هاما في تطبع الطفل اجتماعيا متزود هذه الجماعة الطفل بمعايير سلوكه وبأدوار يقوم بأدائها وتوجه أنماط السلوكية ايجابيا أو سلبيا وهي مصدر للمعلومات والإثارة والدعم الانفعالي...

أما ما يتعلق بالخصائص الانفعالية فإن الصراع بين معايير الجماعة وقواعد الراشدين قد يخلق مشكلات بما في ذلك جناح الأحداث.

ويرى بياجيه أن هناك في الأساس مرحلتين النمو الخلقي ففي حوالي السن الثالثة والرابعة حتى الثامنة فإن الطفل يستخدمون الخلق الموضوعي في معاملاته مع الآخرين وتتميز بالمسؤولية الموضوعية ومعرفة الخطأ الخلقي بما يترتب عليه

من إجراءات... وتدعى هذه المرحلة أيضا من النمو الخلقي بالمرحلة الواقعية الخلقية.... أما المرحلة الثانية يطلق عليها... الخلق الذاتي أو الخلق المستقل حيث يتخلف الطفل من الأفكار الخلقية الثابتة ويستبدل بها نظاما من المعتقدات وتقدير الطفل لمشاعر الآخرين واتجاهاتهم وحاجاتهم عن طريق تفاعله هذا وقد دلت بعض الدراسات الى أن العمل اليدوي ويستطيع أن يخفف الكثير من انفعالات الطفل وتدربه على السيطرة عليها والتحكم بها وهذا العمل اليدوي أهم صور النشاط الترويحي للطفل في هذا العمر فاللعب بالبطن الاصطناعي والتخريم الخشبي واللعب بتركيب وبناء المجسمات وغيرها تخلق عند الطفل هدوءا ولو غريبا ولوقت طويل يستعمل فيه التأمل والتفكير بدلا من الهياج والتخبط وأما ما يتعلق بالاستقلال الذاتي الذي ينشده الطفل خلال المرحلة الابتدائية والسعي الى مزيد من الثقة بالنفس والاعتماد عليها فإن مسؤوليات جديدة تقع على القائمين على تربيته في البيئة والمدرسة إذ أن إعطائه الحرية المحدودة الهادفة التي تسمح له بحرية الحركة التي ينشدها وتحميله بعض المسؤوليات البينية والصفية تشعره بإشباع هذه الحاجة التي تخفف عند إشباعها بعضا من انفعالاته ومخاوفه وغضبه خلال هذه الفترة وتجعله أكثر شعورا بالثقة بالنفس.

وتتميز خصائص النمو العقلي في هذه المرحلة يكون الأطفال في المدرسة الابتدائية محبون للاستطلاع وهي ميزة يجب أن تستثمر وأن يشجعوا على أن يتوصلوا إلى الإجابات بأنفسهم بدلا من تقديمها لهم جاهزة.. وقبل اعتماد الطفل على والديه ويثق بنفسه أكثر من أي فترة سابقة فمعلوماته ومهاراته تتزايد.

يلاحظ بياجية أنه خلال الصف الخامس والسادس ينقل الطفل من مستوى العمليات العيانية إلى مرحلة العمليات الشكلية ولكن تفكيره لا يزال مرتبطا بالخبرة المباشرة... وعندما يصل إلى مرحلة العمليات التشكيلية فإنه يستطيع أن يكون

النظريات ويتوصل إلى الاستنتاجات المنطقية فيما يتصل بنتائجها كما ويستطيع أن يتناول المجردات...

أما برونر فيرى أن الطفل في هذه المرحلة يتحرك من التمثيـل الايقـوني إلى التمثيـل الرمـزي ويقـول (يتميز النمـو العقـلي بقـدرة متزايـدة عـلى معالجـة بـدائل عديـدة في وقـت واحـد وأن يلتفـت إلى عـدة تسلسلات خلال نفس الفترة الزمنية وأن يوزع وقته وانتباهه بطريقة تلائم هذه المطالب المتعددة.

المرحلة المتوسطة (12-15) سنة:

يكمل معظم البنات طفرة النمو عند بداية هذه الفـترة وجمـيعهن تقريبـا يصـلون مرحلـة البلـوغ وتصبح الخصـائص الجنسـية الثانويـة أكـثر وضـوحا(تغـير في الصـوت، نمـو الصـدر والـردفين) ومـن حيـث الخصائص الاجتماعية تظهر حاجة المراهق إلى جماعة تستجيب لمسـتوى نمـوه ومظـاهر نشـاطه لـذا يجـد مكانه الحقيقي بين أترابه التي تساعده على النمو الاجتماعي وتكون مصـدر مـن مصـادر القواعـد العامـة للسلوك له. كما ويحتاج إلى أن يشعر أن من حوله يتقبلونه ويهـتم التلاميـذ اهتمامـا كبـيرا بـرأي الآخـرين فيهم.

وفي مجال النمو الانفعالي يزداد شعور المراهقين بذاته وحساسيته لها ويصبح سريع التقلب انفعاليـا لا يثبت على حال... وتتميز هذه المرحلة بأنواع كثيرة من الصراع، ويميـل المـراهقين الى التشـدد والتمسـك بآرائهم ولعل ذلك يرجع الى نقص في الثقة بأنفسهم ومـما يزيـد مـن ثقـتهم بأنفسـهم اعتقـادهم بوجـود إجابات معلومة يعرفونها مما يتطلب أن تؤكد في المناقشات الصفية على أهمية الالتفات إلى وجهـات نظـر الآخرين كي يطور ويحسن أفكاره.

أما خصائص النمو العقلي فإنها تتميز بقدرة التلاميذ في هذا العمر على استيعاب المفـاهيم المجـردة بدرجة متزايدة ويكون الحال الفكري للمراهق أكثر انتظاما إذا قورن بعالم الطفل وأكثر تجريدا كـذلك كـما وتزداد قدرتهم على الانتباه

مما يستطيع معها استيعاب مشكلات طويلة معقدة بيسر وسهولة مع زيادة القدرة على التذكر تذكرا مبنيا على الفهم. كما وتزداد قدرة المراهقين على التخيل ويتضح ذلك في الميل إلى الرسم والموسيقى وقرض الشعر والكتابات الأدبية مما يتطلب تكلفيهم بأعمال تتحدى خيالهم بأكبر عدد من الطرق كحل الألغاز المعقدة والمشكلات.

ويرى بياجية أن النمو العقلي خلال سني المراهقة المبكرة يتألف إلى حد كبير من تنمية العمليات الشكلية أو النظامية وزيادة بدقتها كما ويرى أن قدرة المراهق الجديدة التي تعمل على مستوى العمليات الشكلية قد تحيله على أن جميع أنواع السائل المجردة والنظرية وهكذا ينشئ المراهق نظريات فلسفة معقدة.

أما برونر فيرى أن التلميذ في هذا السن يتعلم استخدام الشكل الرمزي للتمثيل عن الوقائع أو التعبير عنها بطرق تتزايد دقة وتقدما. ويمكن مساعدته باستخدام طريقة الاكتشاف وبتأكيد أهمية إتقان المفاهيم والمجردات.

سبق تعريف علم النفس بأن الدراسة العلمية للسلوك. وعلم النفس يدرس السلوك من جانبه الارتقائي أي التغيرات التي تطرأ عليه خلال مراحل النمو المختلفة. ولكي يمكن إظهار هذا المبدأ، تناول الجزء الأول من هذا الفصل عرضاً لمعنى النمو ومظاهره وأهمية دراسته، كما تناول الجزء الثاني عرضاً للخصائص العامة للنمو.

كذلك سبق عرض المناهج المستخدمة في علم النفس وبينا أن علم النفس إلى تحقيق نفس الأهداف الذي يسعى إليها العلم. ولقد حاولنا في الجزأين الثالث والرابع توضيح مدى إسهام دراسات للنمو في تحقيق عملية علم النفس وذلك بعرض المناهج وبعض الوسائل والأساليب المستخدمة في دراسة النمو.

وهنا يريد المؤلف محاولة لتوضيح رأي بعض مدارس علم النفس في النمو.

وقد تناول المؤلف عرضاً لبعض العوامل المؤثرة على النمو بهدف إظهار أن الشخصية وما بينهـا مـن فروق نتاج لتفاعل الوراثة مع البيئة، فتناول العلاقة بين النضج والنمو والتدريب وتناول أيضاً أثر التنبيهات على النمو وكذلك دراسة لأثر الوراثة والعوامل الولادية على النمو.

ما هو النمو وما هي أهميته:

إذا نظرت إلى طفل حديث الولادة لوجـدت أنـه يتحـرك حركـات عشـوائية غـير هادفـة وأنـه دائـم الصراخ كثير النوم. ولكن إذا نظرت إليه في شهره السادس تجد أنـه أصـبح يتحـرك هادفـة فيحـاول القـبض على الأشياء مثلاً، يتعرف على الأقارب ويميـزهم عـن الأغـراب. وتتـوالى التغـيرات الجسـمية مـثلاً والعقليـة والاجتماعية والوجدانية وينتقل الفرد من الطفولة إلى المراهقة إلى الرشـد إلى الشـيخوخة0 هـذه السلسـلة من التغيرات هي التي تحدد معنى النمو.

النمو إذاً هو منظمة من التغيرات البنائية والإنشائية المستمرة والديناميـة التـي تهـدف إلى اكـتمال تحقيق النضج. فالنمو سلسلة متصلة الحلقات من التغيرات التـي تتوقـف فيهـا كـل مرحلـة عـلى المراحـل السابقة عليها، كما تؤثر كل مرحلة في المراحل اللاحقة بها. ونبدأ هـذه السلسـلة مـن اللحظـة التـي تلقـح البويضة في رحم الأم وتستمر حتى اكتمال نضج الفرد. وتظهـر مراحـل هـذه السلسـلة في بعـد واحـد هـو الزمن (الجنينية- الطفولة- المراهقة- الرشد- الشـيخوخة) ولكنهـا تنتشرـ في جوانـب متعـددة (جسـمية – عقلية – اجتماعية- انفعالية). (الداهري صالح حسن: 2008)

وللنمو مظهران رئيسيان نلخصها في[1]:

1- **النمو التكويني:** ونعني به نمو الفرد في الحجم، والشكل والوزن والتكوين نتيجة لنمو طوله وعرضه «وارتفاعه» فالفرد ينمو ككل في مظهره الخارجي العام، وينمو داخلياً تبعاً لنمو أعضائه المختلفة.

2- **النمو الوظيفي:** ونعني به نمو الوظائف الجسمية والعقلية والاجتماعية لتساير تطور حياة الفرد واتساع نطاق بيئته.

وبذلك يشمل النمو بمظهريه الرئيسيين على تغيرات كيميائية فسيولوجية طبيعية نفسية اجتماعية.

أهمية دراسة النمو:

حددنا أن أهداف علم النفس هي أهداف العلم ألا وهي الفهم والتنبؤ والتحكم. وهذه الأهداف هي نفسها الأهداف التي تسعى دراسة النمو إلى تحقيقها. وهذه الأهداف تبين بوضوح أهمية دراسة النمو.

1- تساعد دراسة النمو على فهم مراحل النمو المختلفة وخصائص كل منها والعوامل المؤثرة فيها. وبالتالي تساعد على معرفة ما يجب توقعه من الفرد من مظاهر سلوكية في كل مرحلة. وتعتبر هذه المعرفة ذات أهمية تطبيقية كبيرة فلا نطالب الطفل بما هو أعلى من إمكانياته فلا تستثار اهتماماته وميوله مما يؤدي إلى اعوجاج النمو.

2- بناء على هذا الفهم يمكن وضع معايير للنمو تساعد على التنبؤ بالسلوك في كل مرحلة، كما تساعد في الحكم على مدى ما بلغه كل فرد من نمو ومدى ما لم يبلغه وهذا يساعد على تبين درجة سواء أو شذوذ نمو الفرد.

[1] فؤاد البهى السيد. الأسس النفسية للنمو، ص22.

خصائص النمو:

سبق تعريف النمو بأنه سلسلة من التغيرات البنائية والإنشائية المستمرة والدينامية الهادفة إلى اكتمال النضج. من هذا التعريف يمكن استنتاج بعض خصائص النمو مثل:

1- إن النمو عملية تغير مستمر إذ يقوم على التفاعل بين ما ورثه الفرد من استعدادات وإمكانيات من ناحية وبين ما يتعرض له من مؤثرات بيئية مختلفة، ومن هذا التفاعل تتحدد معالم الفرد الجسمية والنفسية والعقلية التي تميزه عن غيره.

2- إن النمو يسير في مراحل متتالية تؤثر كل منها في المرحلة التالية وتتأثر بالمرحلة السابقة عليها، وهذا معناه أن النمو يكون منظماً وديناميأً. فالطفل يجلس بالمساعدة قبل أن يجلس بمفرده، ويجلس بمفرده قبل أن يزحف وهكذا حتى يتحقق له اكتمال النضج والسير مستقلاً. وتتابع هذه المراحل الواحدة أثر الأخرى بترتيب ثابت يمكن من وضع مستويات ومعايير لما يمكن أن نتوقعه من كل طفل في سن معينة.

3- للنمو مظاهر متعددة جسمية وعقلية.... إلخ. إلا أن النمو بهذا المعنى ليس عملية جمع للمظاهر المختلفة بل تكامل بين هذه المظاهر. فالنمو عملية شديدة التعقيد تتداخل فيها جميع مظاهر النمو تداخلاً وثيقاً. إذ لا يمكن فهم النمو العقلي مستقلاً عن فهم النمو الجسمي والانفعالي والاجتماعي للفرد.

4- يتضمن النمو تغيرات كمية وكيفية، من أمثلة التغيرات الكمية زيادة الحجم والوزن والطول والذكاء، ومن أمثلة التغيرات الكيفية تغير بنية الجهاز الهضمي، فالطفل الرضيع يختلف جهازه الهضمي عنه في سن الثالثة أو الرابعة، وانفعالات الطفل تكون بسيطة في الصغر ثم تتعقد وتتنوع في الكبر.

5- يتضمن النمو اختفاء معالم قديمة وظهور معالم جديدة فلا بد من ضمور الغدة التيموسية والصنوبرية لكي تنشط الغدد التناسلية في المراهقة. كذلك لا بد من اختفاء أساليب الكلام الطفلي لكي تنمو الأشكال المتطورة للغة.

6- ينمو كل فرد بطريقة مختلفة فهناك فروق فردية في النمو وتظل هذه الفروق ثابتة فمن الأطفال من ينمو بسرعة أكثر من أقرانه ومنهم من ينمو أبطأ منهم، ويظل كل منهم محتفظاً بمكانه داخل مجموعة الأطفال من نفس سنه أثناء نموهم. فالطفل الذي ينمو طوله بسرعة يكون أطول من أقران سنه وعندما يبلغون جميعاً سناً أكبر يظل هذا الطفل طويلاً بالقياس إلى أقرانه.

7- سرعة النمو ليست متساوية أثناء المراحل المختلفة. فهناك فترات من النمو السريع كالطفولة المبكرة وقبل البلوغ. وهناك فترات من النمو البطيء مثل الطفولة المتأخرة وسن الرشد. وعادة يكون للبيئة تأثير أكبر في فترات النمو السريع عنها في فترات النمو البطيء.

8- تنمو المظاهر المختلفة للنمو بمعدلات مختلفة فالنمو الجسمي والعقلي يخضع كل منها لمعدلات خاصة ويصلان إلى النضج في أوقات مختلفة، فالنمو الجسمي يكون سريعاً في الطفولة المبكرة وفي البلوغ. والنضج العقلي يكون أبطأ في أوائل الطفولة المبكرة ثم يأخذ في السرعة حتى أوائل المدرسة الابتدائية ويعاود في البطء ثانية في نهاية المدرسة الابتدائية ثم الإسراع والتفتح في المدرسة الإعدادية والثانوية. كذلك لا تنمو أجزاء الجسم بمعدل واحد والدليل على ذلك أن الطفل يسيطر على حركة الرأس قبل سيطرته على الجذع. ولا تنمو قدرات الفرد العقلية بمعدل واحد أيضاً فالقدرات الابتكارية تكون سريعة النمو حتى الصف الرابع والخامس الابتدائي فتبطؤ ثم تعاود النمو بسرعة حتى نهاية المدرسة الإعدادية ثم تبطؤ فيما بين 15-18 وأخيراً تعاود السرعة في الشباب.

9- القاعدة التي تحكم مظاهر وجوانب النمو لدى الفرد الواحد هي الارتباط وليس التعويض، أي تميل المظاهر المختلفة إلى الارتباط مع بعضها ارتفاعاً وانخفاضاً فالطفل المنخفض في الذكاء يكون نموه الجسمي والاجتماعي متخلفاً أيضاً. بينما يكون الطفل الذكي متقدماً في الكثير من مظاهر النمو.

الفصل الثالث

مناهـــج دراســـة النمـــو

الفصل الثالث

منـــاهـــج دراســـة الـنـمـــو

(المنهج الوصفي المعياري المنهج التجريبي)

أولاً- المنهج الوصفي المعياري:

يهتم هذا المنهج يوصف مظاهر نمو الأطفال وسلوكهم في كل مرحلة من مراحل النمو، ومن الطرق التي يستخدمها هذا المنهج:

(أ) الطريقة التتبعية المتصلة:

ولهذه الطريقة نوعان:

1- تتبع أحد مظاهر السلوك أو مجموعة من المظاهر لدى طفل واحد.

2- تتبع نمو مجموعة مظاهر لدى مجموعة من الأطفال لمدة معينة وهذه الطريقة أفضل من الأولى لأن حجم العينة يكون كبيراً وبالتالي يمكن تمثيل فئات ومستويات مختلفة من الأفراد. كما أن كبر حجم العينة يسهل تعميم النتائج على المجتمع الأصلي الذي قد ينشأ مما لو كان حجم العينة صغيراً وفقد الباحث بعض أفراد عينته كما أن كبر حجم العينة يساعد على تبين الفروق في النمو وما يطرأ على النمو من تذبذبات.

(ب) الطريقة التتبعية المنفصلة:

تسمى هذه الطريقة أحياناً بطريقة القطاعات العرضية أو الطريقة المستعرضة. وتقوم هذه الطريقة على أساس دراسة عدد من المظاهر السلوكية لدى مجموعات من الأطفال في سن 4 سنوات وهكذا. وذلك بدلاً من تتبع النمو الجسمي في عينة واحدة فقط. ومما يؤثر في نتائج هذه الطريقة عدم التكافؤ بين مجموعات

الأطفال في الذكاء أو في المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسرهم. وقد يؤدي عدم التكافؤ بين المجموعات إلى أن تعزى التغيرات الملحوظة في النمو الجسمي مثلاً إلى هذه العوامل بدلاً من أن تعزى إلى اختلاف الأعمار. وتتميز الطريقة المستعرضة بملاحظتها لعوامل نمو أقل من الطريقة الطولية ولكنها تتضمن عينات كبيرة الحجم. (فؤاد البهي السيد 1979).

ثانياً – المنهج التجريبي:

يقوم هذا المنهج على تحديد المتغيرات المستقلة المراد دراسة تأثيرها، وضبط العوامل المتدخلة، ثم دراسة أثر التغير الحادث في المتغير المستقل على التغير التابع، فمثلاً لتوضيح استخدام هذا المنهج في دراسة النمو العقلي للأطفال يكون المتغير المستقل- فرضاً- هو كمية التنبيهات المختلفة. ويكون التغير التابع هو النمو العقلي، والمتغيرات المتدخلة جنس الأولاد ومستواهم الاقتصادي الاجتماعي. ومن الطرق المستخدمة في هذا الصدد:

(أ) طريقة التقليل من التنبيهات:

تستهدف هذه الطريقة دراسة الحرمان من المنبهات على نمو بعض المظاهر، وكمثال لذلك الدراسة التي تم فيها حرمان أحد توأمين من المنبهات الاجتماعية المختلفة. وذلك بوضعه في حجرة بمفرده لا يرى غير شخص واحد فقط هو القائم على رعايته وكان هذا الشخص لا يبتسم ولا يتكلم. وذلك بعكس القوام الآخر الذي كان يحيا حياة عادية ويتفاعل مع الآخرين.

(ب) طريقة التوائم المتماثلة:

تستخدم هذه الطريقة لتثبيت أثر الوراثة أي تأثير واحداً على التوأمين المتماثلة تنشأ من انقسام البويضة الملقحة إلى قسمين ويكون كل قسم توأما مستقلاً. ومن

الدراسات في هذا الصدد دراسة أثر تعرض التوائم المتماثلة لبيئات ثقافية مختلفة على الذكاء. وهذه الطريقة تواجهها صعوبة ومشكلة قلة عدد القوائم المتماثلة.

(جـ) دراسة الحالات الشاذة:

الحالات الشاذة هي تجارب طبيعية حدثت دون تدخل تجريبي من المجرب، من هذه الدراسات دراسة البلوغ المبكر أو المتأخر وأثره على بعض المظاهر السلوكية. ودراسة النمو الاجتماعي أو الجسمي للأطفال المولودين قبل الميلاد.

ثالثاً- المنهج الارتباطي:

يميل بعض الباحثين إلى اعتبار الطريقة الارتباطية منهجاً خاصاً من مناهج الدراسة في علم نفس النمو، هذا بالرغم من أن الارتباط ليس منهجاً إحصائيا يستخدم للكشف عن العلاقات بين الظواهر سواء استخدم الباحث المنهج الوصفي المعياري أو المنهج التجريبي. وتقوم هذه الطريقة على أساس تبين العلاقة بين مظهرين أو أكثر من مظاهر النمو كدراسة العلاقة بين النضج الاجتماعي والذكاء. إلا أن وجود ارتباط بين متغيرين لا يعني وجود السببية بينهما، فارتباط الاجتماعي بالذكاء ارتباطاً عالياً لا يعني أن أحدهما سبب للآخر.

أخيراً لكي يمكن إدراك الفروق بين المناهج الثلاثة المستخدمة في دراسة النمو أدرس الجدول الآتي:

المتطلبات الأساسية للمنهج	أنواع المناهج		
	الوصفي المعياري	التجريبي	الارتباطي
جمع البيانات			
بطريقة مقننة	+	+	+
تسجيل البيانات			
في الحال	+	+	+
بموضوعية	+	+	+
بدرجات ثبات عالية	+	+	+
تحليل البيانات			
إحصائياً	+	+	+
التصميم التجريبي للبحث			
مجموعة من الأفراد	+	+	+
متغيرين		+	+
متغير مستقل واحد		+	
مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة		+	
إمكانية تعميم النتائج	+	+	+

جدول (4)

المقارنة بين المناهج التي يستخدمها علم نفس النمو (نزار العاني 1980).

بعض الوسائل المستخدمة في دراسة النمو:

1- **الملاحظة:** من أهم وسائل جمع البيانات عن النمو إلا أن لها شروطاً متعددة يجب مراعاتها حتى تمد الباحث بالبيانات المطلوبة، فيجب على الباحث أن يكون على دراية واسعة بالسلوك المراد ملاحظته، وأن يستخدم بطاقة خاصة للتسجيل المباشر أثناء الملاحظة، وأن يلتزم بالموضوعية في جمعه للبيانات فلا يؤول أو يفسر البيانات مباشرة بل يسجلها كما هي.

2- **الاختبارات السيكولوجية:** تقيس الاختبارات النفسية جوانب السلوك المختلفة سواء أكانت معرفية أو وجدانية أو حركية. فباختبارات الذكاء يمكن دراسة نمو القدرة العقلية العامة وباختبارات التكيف يمكن معرفة مدى سيطرة الطفل على حركاته.

3- **تحليل المذكرات الخاصة:** تصلح هذه الوسيلة لدراسة الارتقاء النفسي للمراهقين خصوصاً، ذلك لأنهم يميلون إلى كتابة مذكرات خاصة بهم.

4- **المقابلة:** حيث منظم هادف بين الفاحص والطفل. وفيها يحاول الباحث استشارة الطفل للحديث عن موضوع معين يراد دراسته مثل دراسة مفاهيم الزمان والمكان والسببية.

بعض من نظريات النمو:

النظريات ما هي إلا وجهات نظر مختلفة تحاول تفسير النمو على نحو يساعد على فهمه والتنبؤ به وتوجيهه الوجهة الصحيحة. بعبارة أخرى فإن دراسة نظريات النمو تسهم في تحقيق أهداف علم النفس في مجال النمو من أهم النظريات:

أولاً- نظرية التحليل النفسي:

تعتبر نظرية التحليل النفسي من أقدم وأول النظريات التي حاولت تفسير النمو. ترى هذه النظرية أن النمو يتكون من مكونات دينامية تتابعية بنائية وأن نمو محكوماً بأحداث سيكولوجية داخلية ولذلك يكون الإنسان سلبياً أثناء عملية النمو.

فأما المكون الدينامي للنمو فيتمثل في تأكيد فرويد على وجود غريزتين أساسيتين هما غريزتا الهدم والبناء اللتين يولد الإنسان مزوداً بهما. وهاتان الغريزتان في صراع لا شعوري دائم، وما النمو إلا محاولة للحد من هذا الصراع وللتحكم في آثاره.

وأما المكون التتابعي فيتمثل في تأكيد فرويد أن النمو النفسجنسي للفرد يمر بمراحل هي:

1- **المرحلة الفمية:** تستغرق ألـ 16 شهراً الأولى من حياة الفرد ويكون الفم هو مصدر اللذة.
2- **المرحلة الشرجية:** وتستمر حتى نهاية العام الثاني ويكون الشرج هو مصدر اللذة.
3- **المرحلة القضيبية:** وتستمر حتى نهاية الرابعة من العمر ويكون القضيب هو مصدر اللذة.
4- **مرحلة الكمون:** وتستمر حتى بداية المراهقة ويكون اهتمام الأولاد منصباً على اكتساب المهارات الاجتماعية أكثر من اهتمامهم بمعرفة المزيد عن أنفسهم.
5- **المرحلة التناسلية:** ويتجه فيها الفرد إلى الإنجاب وإلى تكوين الأسرة.

أما المكون البنائي في النمو فيظهر في تصور فرويد للجهاز النفسي على أنه مكون من ثلاثة أبنية تمثل ثلاث قوى مختلفة.

الهو: يمثل الرغبات والحاجات البيولوجية وحكمه مبدأ اللذة ويسعى للإشباع الفوري المباشر.

الأنا الأعلى: وينمو فيما بعد ويميل القوى النابعة من الأوامر والنواحي الاجتماعية والأخلاقية التي تحث الفرد وتساعده على السيطرة على الدفعات الصادرة من الهو.

الأنا وهو الوسيط بين الأنا الأعلى والهو ويمثل قوى الواقع ويسعى الأنا دائماً إلى إشباع حاجات الفرد بطريقة واقعية.

ثانياً- النظرية السلوكية:

ترى السلوكية أن النمو نتاج للمؤثرات البيئية التي يتعرض لها الفرد. أي أن النمو ليس محكوماً بقوى نفسية داخلية كما يرى أنصار التحليل النفسي. كذلك إذ كان التحليل النفسي يرى أن النمو يسير في مراحل معينة فإن السلوكية ترى أن النمو نتاج لعملية التعليم. فبالتعليم يكتسب الإنسان العديد من الخبرات التي تنتظم في أشكال مختلفة تؤدي إلى اختلاف سلوك الأفراد. وإن هذا التعلم يكون بتدعيم الاستجابات الناجحة (راجع فصل التعلم الجزء الخاص بالتعلم بالارتباط الشرطي الإجرائي) أو بالتقليد والمحاكاة أثناء تفاعل الكائن الحي مع البيئة تفاعلاً إيجاباً (كما يرى أنصار الاتجاه السلوكي المعروف باسم «التعلم الاجتماعي»).

ثالثاً – النظرية المعرفية:

إذا كانت نظرية التحليل النفسي وبعض أشياع السلوكية قد أشاروا إلى سلبيه الكائن أثناء عملية النمو فإن النظرية المعرفية على العكس تؤكد إيجابية الكائن. ترى هذه النظرية أن النمو هو عملية تكوين بناء جديد من عناصر مختلفة، ويتميز هذا البناء بأنه مختلف وأنه أكبر مما سبق وجوده من أبنية وعناصر.

يرى بياجية أن الإنسان يولد وهو مزود بعدة أبنية وهي أفعال منعكسة بسيطة مثل الامتصاص والقبض على الأشياء. تلك الأبنية تتغير نتيجة للنمو العضوي وللتفاعل مع متطلبات البيئة المتجددة. فلو كان الطفل مفهوما عن أن كل حيوان له أربعة أرجل وله فراء يسمى كلبا، فإنه أثناء تفاعله مع البيئة يعدل من هذا المفهوم بناء على ما يكتسبه من خبرات جديدة، وبذلك يتحقق النمو. فالنمو عملية تفاعل مستمرة بين الفرد والبيئة لكي يتكيف الفرد مع متطلبات البيئية المتجددة.

يرى بياجية أن الفرد أثناء نموه يمر بمراحل متعددة هي:

1- **الحسية الحركية:** وتستمر هذه المرحلة خلال العامين الأولين وفيها يحاول الطفل اكتساب المهارات وأن يتعلم كيف يوفق بين المعلومات التي يحصل عليها باستخدامه لحواسه المختلفة. كذلك فإنه نتيجة لتفاعل الطفل مع البيئة يكون أنماطا أو صورا داخلية للسلوك.

2- **ما قبل العمليات العقلية (التفكير الرمزي):** وتستمر ما بين 2-7 سنوات وتتميز بأن الطفل يتجه أثناءها نحو تبسيط تفكيره. فحتى الرابعة لا يكون تفكير الطفل منطقيا ولكنه في أثناء لعبه الحر يكون أكثر معقولية. ويكون متمركزا حول ذاته عن أن يرى وجهات نظر الآخرين. وفيما بين الرابعة والسابعة يصبح الطفل أكثر فهما، كما يستطيع تكوين الفئات التي يستخدمها في تصنيف الأشياء.

3- **العمليات الحسية والعيانية:** وتستمر ما بين 7-11 سنة ويستطيع الطفل في هذه المرحلة أن يفكر تفكيرا شبيها بتفكير الراشد إلا أنه يكون تفكيرا محسوسا غير محدود. فبالتفاعل الاجتماعي مع الآخرين يتحرر الطفل من التمركز حول الذات ويبدأ في اعتبار وجهات نظر الآخرين. أي يبدأ في التمييز بين ذاته والعالم الخارجي، وفي إدراك العالم بشكل موضوعي.

4- **العمليات الشكلية:** وتمتد ما بين 11-15 سنة ويصبح فيها تفكير المراهق أكثر منطقية كما يفهم معنى السببية كما يستطيع أن يفكر تفكيرا علميا. (عبد الرحمن كاظم 1982).

أهم العوامل المؤثرة على النمو:

1- **النمو والنضج والتدريب:**

لا تظهر كل خصائص الأفراد الوراثية واضحة بعد الميلاد مباشرة ذلك لأن بعضا منها يتوقف ظهوره على النضج. فالخصائص الجنسية الثانوية كتغير الصوت

في فترة المراهقة لا تظهر إلا بعد البلوغ وهذا معناه أنها لا تتوقف على العوامل الوراثية فقط، بل وعلى النضج أيضا. ويقصد بالنضج ازدياد حجم الكائن أو أعضائه نتيجة للتغيرات الفسيولوجية.

وهنا يثار التساؤل عما إذا كان ظهور بعض الخصائص راجعا الى النضج أم كليهما؟ للإجابة على هذا التساؤل أجريت تجارب متعددة. مثلا استطاع كارميكل تخدير مجموعة من (أبو ذنيبة) قبل أن تبدأ السباحة، وبالتالي فإنها لم تتلق أي تدريب ولكن بعد إزالة المخدر عنها في السن المناسبة استطاعت السباحة بعد فترة بسيطة وأصبحت ماهرة مثل المجموعة التي لم تخدر. هذه التجربة تبين أهمية عامل النضج في ظهور بعض الخصائص الوراثية.

ولكن ما أثر التدريب في اكتساب المهارة؟ مما يؤكد أهمية عامل التدريب في الوقت المناسب في اكتسب المهارات الدراسات التي أجريت عن أثر الحرمان من التدريب على النمو. فلقد أجريت دراسة في ايران على أطفال بعض الملاجئ الذين لا يلقون عناية أو تدريبا كافيا لتعلم المشي- إذ كانوا يتركون نائمين على ظهورهم لفترات طويلة. بينت الدراسة تأخر سن بدأ المشي هؤلاء الأطفال مما يدل على أن الحرمان من التدريب قد أخر اكتساب المهارة.

ولكن هل للتدريب المبكر أثره في اكتساب المهارة؟ أجريت تجربة على التوائم المتماثلة تم فيها تدريب أحد التوائم الآخر. وبعد أن أتقن الأول صعود السلم ترك الثاني ليصعد السلم وفي هذا الوقت كان قد بلغ مستوى النضج المناسب لاكتساب هذه المهارة. بينت التجربة أن التدريب المبكر قد يسرع من إتقان المهارة أما إذا بدأ التدريب عند الطفل مستوى النضج المناسب لاكتساب المهارة فإن اكتسابه لها يكون أسرع ويكون تقدمه أيضاً أسرع.

يتضح مما سبق أهمية التفاعل بين النضج والتدريب في اكتساب المهارات والتعجيل بها. ومما يوضح التفاعل ويبرز خصائصه ما يلي:

1- لو كان اكتساب المهارات وتحقيق النمو قاصراً على تأثير النضج فقط لتشابه جميع الأفراد في الصورة النهائية للنمو وفي درجة مهاراتهم، أي أن هذا التفاعل هو الذي يصبغ على الفرد فرديته.
2- لا يمكن أن ينمو الشخص إلى ما لا نهاية لأن نموه محدود باستعداداته الموروثة ويكون التدريب هو تهيئة أفضل الفرص التي تساعد على إظهار هذه الاستعدادات وتنميتها. فإذا كان الشخص قد ورث استعداداً موسيقياً عالياً فإن التدريب يظهره ويشحذه ونقص التدريب يخمده ويطفئه.
3- إن فعالية التدريب تتوقف على توقيته فالطفل لا يمكنه أن يتعلم إذ لم يكن قادراً على التعلم، أي أن الطفل لا يمكنه أن يتعلم إلا إذا كان قد بلغ مستوى النضج العضوي والعقلي المناسب. بل وأيضاً فإن الطفل يفقد اهتمامه بما يتعلمه إذا كان أقل من مستوى نضجه. وأخيراً فإذا كان الطفل قادراً على التعلم ولكن حيل بينه وبين اكتساب الخبرة التعليمية فإن اهتمامه بالتعلم يضعف ويذبل.

العوامل المؤثرة على النمو والتنبيهات لها:

أجريت دراسات متعددة حول تأثير التنبيهات المختلفة على النمو ويمكن تقسيم هذه الدراسات إلى نوعين:

1- الحرمان من التنبيهات:

أجريت دراسات تجريبية على حيوانات ربيت في بيئات محرومة من التنبيهات المختلفة مثل تربيتها في الظلام. بينت الدراسات أن هذه الحيوانات عندما

كبرت كانت تعاني من اضطراب في أدائها الحسي مثل قدرتها على الإبصار وفي قدرتها على التعلم.

وتشبه هذه التجارب ما لوحظ على عميان أبصروا بعد فترة طويلة من كف البصر، إذ لوحظ وجود اضطراب في قدراتهم على الإبصار والتمييز بين الأشكال، وذلك نتيجة لحرمانهم السابق من إدراك المثيرات البصرية والتدريب على الطرق المناسبة للاستجابة لها.

ومن الدراسات التي تبين أثر الحرمان من التنبيهات على النمو تلك الدراسات التي أجريت على الأطفال الذين عثر عليهم في الغابات وربوا أنفسهم أو ربتهم حيوانات كالذئاب والخنازير. بينت تلك الدراسات أن هؤلاء الأطفال كانوا بكما ويسيرون على أربع وكانت حواس السمع والشم والبصر لديهم حادة كالحيوانات. ولم يلاحظ عليهم سلوك البكاء أو الضحك أو الشعور بالخجل من العرى أو الشعور الجماعي نحو الإنسان، بل كانوا يتحاشون بني الإنسان. كما كانت تعوزهم القدرة على الانتباه لما يحبط بهم إلا بالنسبة لما تشبع حاجاتهم مثل سقوط ثمرة فاكهة على الأرض. وكان هؤلاء الأطفال عاجزين عن القيام بغالبية العمليات العقلية اللازمة المتعلم كالتذكر والحكم والاستدلال والتقليد، هذا بالإضافة إلى أنهم كانوا محدودين في تفكيرهم.

كذلك أثبتت الدراسات التي أجريت على أطفال ربوا في الملاجئ أو في مستشفيات أنهم كانوا أقل من نظرائهم الذين ربوا في أسر بديلة، فلقد تفوق أطفال الأسر البديلة في الذكاء والنمو الغوي والنمو الجسمي وغير ذلك. (أحمد عزت راجح 1970).

مما سبق يتضح الأثر السلبي للحرمان من التنبيهات على النمو. هذا ويجب ملاحظة أن تأثير الحرمان يكون أكبر إذا كان مبكراً أي كلما كان الطفل صغير السن ويكون أقل كلما كان الطفل كبيراً.

2- البيئات الغنية بالمثيرات:

وضعت بعض الحيوانات في أماكن بها كثير من اللعب والأدوات والأجهزة لفترة من الزمن. بملاحظتها تبين تحسن كثير من مظاهرها السلوكية مثل قدرتها على التعلم والتمييز بين الأشياء.

كذلك بينت الدراسات أن البيئة الغنية بالمثيرات تؤدي إلى تحسن قدرات الأطفال الذين سبق تربيتهم في ملاجئ مزدحمة. ففي دراسة مقارنة بين مجموعتين من أطفال الملاجئ نقلت إحدى المجموعات قبل سن الثالثة للإقامة مع أسر بديلة ترعاهم بينما تركت المجموعة الأخرى بالملجأ كما هي. بمتابعة المجموعتين حتى الرشد تبين تزايد ذكاء مجموعة الأسر البدينة عن المجموعة التي ظلت في الملجأ كذلك استطاع أفراد مجموعة الأسر البديلة الاعتماد على أنفسهم والاستقلال عن أسرهم اقتصادياً واجتماعياً بينما ظل غالبية مجموعة الملجأ معتمدين على الحكومة والمساعدات.

ومن الدراسات التي تبين أثر البيئات الغنية بالمثيرات على النمو الدراسات التي أجريت على التوأمين مابل وماري. فالتوأمان مابل وماري انفصلت أحدهما عن الأخرى من سن خمس شهور ورباهما أقاربهما، عاشت مابل في جهة ريفية في إحدى المزارع وعاشت ماري في مدينة صغيرة تعمل كاتبة في الصباح وتدرس الموسيقى في المساء.حصلت مابل على تعليم أولي بمدرسة ريفية وحصلت ماري على دراسة كامنة حتى المستوى العالي بمدرسة ممتازة بالمدينة. بينت الدراسة اختلاف التوأمين في الصفات الجسمية والعقلية والاجتماعية. فمن الناحية الجسمية كانت مابل قوية وفي صحة تامة، بينما كانت ماري نحيفة رقيقة وحالتها الصحية ضعيفة ووجد فارق في

الذكاء في صالح ماري فقد كانت نسبة ذكائها بمقياس استانفورد بينيه 106 في مقابل 89 لتوأمتها، كانت مابل الريفية تميل إلى الاستقرار الانفعالي بينما كانت ماري تقلق لأية أسباب.

كما بينت الدراسات والأبحاث تحسن نسب ذكاء الأطفال الذين يعيشون في أسر غنية متحضرة ونقص نسب ذكاء أطفال الأسر الفقيرة المحرومة إذا عاشوا مع أسرهم. وزيادة نسب ذكاء أطفال الأسر الفقيرة إذا عزلوا عن أسرهم وألحقوا بأسر غنية أو بدور للحضانة.

وعلى هذا يمكن أن نستنتج أن البيئات الغنية بالمثيرات تؤدي إلى تحسن كثير من مظاهر السلوك وخاصة العقلي إلا أنه لكي تؤدي تلك المثيرات إلى إحداث تغيير دائم في سلوك الأفراد لا بد وأن تكون كثيرة ومتعددة ولمدد طويلة.

والآن نتساءل كيف يمكن تفسير الحرمان من التنبيهات (أو العكس) على النمو؟

يمكن إجمال ما أسفرت عنه الدراسات في الآتي:

1- إن الحرمان من الأم أو من شخصية رئيسية في حياة الطفل يؤدي إلى نقص ما يتعرض له الطفل من مثيرات لمسية وسمعية وحركية مما يؤثر على حساسية الجهاز العصبي بصفة عامة للمثيرات، أو على حجم المخ، أو على درجة تعقيد وظائف الهيبوثلاموس أو قد يؤدي إلى خلل الأعصاب الموردة التي تحمل آثار التنبيه إلى المراكز العصبية مما يؤثر على نشاطها وبالتالي على النمو.

2- إن تعرض الطفل لمثيرات متعددة في الصغر يساعد على نقص مستوى شدة الاستجابة الانفعالية للمثيرات الجديدة التي يواجهها عندما يكبر، وهذا بدوره يؤدي إلى تحسين الأداء السيكولوجي للشخص عند مواجهة المواقف الجديدة.

3- إن تعرض الطفل لمثيرات متعددة في الصغر أو معيشته في بيئة غنية المثيرات يؤدي إلى تحسن قدرته على التعلم، وذلك لأنه كلما زاد عدد المثيرات زادت خبرات الطفل ونقص تهيبه عند التعرض للمثيرات الجديدة. (زهران حامد 1978).

3- الوراثة والعوامل الأخرى:

تلعب الوراثة دوراً كبيراً في إظهار الفروق بين الأنواع المختلفة من الكائنات وفي تحديد البنية الجسمية والعقلية والوجدانية لكل نوع وبالتالي في الخصائص السلوكية لكل منهم، ولكن من الملاحظ وجود مروق بين أفراد النوع الواحد كالإنسان مثلاً فهل ترجع هذه الفروق إلى الوراثة أم البيئة أم كليهما.

ترجع الفروق الفردية في جزء منها إلى الوراثة، إذ تنتقل الخصائص الوراثية من الآباء للأبناء عن طريق الكروموسومات وعددها 23 من كل من الأب والأم. ومن تزاوج الجينات التي تحملها الكرموسومات تظهر الفروق الفردية. يستثنى من ذلك التوائم المتماثلة لأنها تنتج من انقسام بويضة واحدة ملقحة بحيوان منوي واحد. ويؤدي هذا إلى أن تكون التوائم المتماثلة أكثر تشابها في خصائصها الوراثية من التوائم الأخوية الناتجة من بويضتين مستقلتين كل منهما ملقحة بحيوان منوي مختلف.

ومما يؤدي إلى زيادة الفروق الفردية وهو جينات مسيطرة وجينات متنحية فمثلاً جينات لون العين البني أكثر سيطرة من اللون الأزرق وهذا معناه أنه إذا اتحد جين للون الأزرق مع جين أخر للون الأزرق فإن لون عين الطفل يكون أزرق. وعلى هذا فإن الخصائص الملاحظة الواضحة للطفل لا تعد دليلاً أو قريناً أو علامة على البنية الجينية الكامنة.

وثمة عوامل أخرى تعتبر مسئولة عن الفروق بين الأفراد وهي العوامل التي تؤثر على الجنين في البيئة الرحيمة وقت تخصيب البويضة وحتى الميلاد ويطلق عليها مجموعة العوامل الولادية، من هذه العوامل تغذية الأم أثناء الحمل، الأمراض التي تصاب بها الأم وكذلك اضطرابها الانفعالي، وفي هذا الصدد أجريت تجربة على مجموعتين من الفئران تعرضت المجموعة التجريبية لمواقف مثيرة للتوتر والقلق قبل وأثناء الحمل، أما المجموعة الضابطة فلم تتعرض لهذه المواقف. بينت التجربة أن أبناء أمهات المجموعة التجريبية كانوا أكثر انفعالية من أبناء أمهات المجموعة الضابطة.

هذا ويجب ملاحظة أن العوامل الولادية تعتبر بيئية، وعلى هذا يمكن القول بأن وجود الفروق الفردية وظهورها يرجع إلى تفاعل الوراثة مع البيئة.

هل تعتبر بعض السمات والخصائص وراثية؟

بينت الدراسات أن للوراثة دوراً هاماً في العديد من الخصائص الجسمية مثل لون العين ونوع الشعر. ولكن ما هو دور الوراثة في الجوانب النفسية للفرد مثل مستوى الذكاء ودرجة الانفعالية واحتمال الإصابة بالمرض العقلي والنفسي؟

الذكاء:

أجريت تجربة على مجموعتين من الفئران، المجموعة الأولى هي المجموعة التي أتقنت السير في المتاهة وأطلق عليها اسم المجموعة الذكية، أما المجموعة الثانية فهي التي أخفقت في تعلم السير في المتاهة وأطلق عليها المجموعة الغبية، بمزاوجة الذكور والإناث داخل كل مجموعة أمكن بعدد تسعة أجيال - الحصول على فئران ذكية من المجموعة الأولى أتقنت السير في المتاهة بسرعة بعكس الفئران الغبية في المجموعة الثانية.

من هذه التجربة يمكن استنتاج أن الوراثة تلعب دوراً في مستوى ذكاء بعض الحيوانات، ولقد تأكدت النتيجة السابقة بالنسبة للإنسان أيضاً، فذكاء الأبناء أقرب إلى ذكاء آبائهم، وذكاء التوائم المتماثلة متقارب بصورة أكثر من ذكاء التوائم الأخوية، وذكاء التوائم الأخوية أكثر تقارباً من ذكاء الأخوة الأشقاء.

من الدراسات التي تثبت الدور النسبي للوراثة في الذكاء الدراسة التي أجراها على عائلة الكاليساك. تزوج مارتن بسيدتين أحداهما متخلفة عقلياً والثانية ذكية عريقة النسب. بتتبع أولاد وأحفاد السيدتين تبين أن 30% تقريباً من أولاد السيدة المتخلفة عقلياً كانوا ضعاف العقول وأن 5% كانوا من مستوى ذكاء عادي وأن 65% تقريباً كان مسكوكاً في درجة ذكائهم. وأما بتتبع أولاد وأحفاد السيدة الذكية تبين أن 23% تقريباً كانوا يعانون من تخلف عقلي وأن 15% تقريباً كانوا متوسطي الذكاء وأن تقريباً كان مشكوكاً في ذكائهم أما 12% فلم يكن متوفراً عنهم أية معلومات. (أحمد عبد العزيز سلامة 1970).

النتيجة العامة التي يمكن استنتاجها إذن هي أن للوراثة دورها في مستوى ذكاء الأفراد، إلا أن هذا لا يعني إغفال أثر الخبرة أو البيئة وإلا لما كان بين أحفاد السيدة الذكية 23% من المتخلفين عقلياً وبين أحفاد السيدة المتخلفة عقلياً 65% من الأبناء مشكوك في نسبة ذكائهم.

الانفعالية:

بينت الدراسات التي أجريت على الحيوانات إن الانفعالية يمكن وراثتها ففي دراسة أجريت على الفئران كان التعريف الإجرامي للانفعالية أنها زيادة عدد مرات التبول والتبرز نتيجة للتعرض لمثير مؤلم. أمكن بالتجربة زيادة مستوى الانفعالية لدى مجموعتين الأولى مرتفعة والثانية منخفضة الانفعالية، بمزاوجة الذكور والإناث داخل كل مجموعة على حدة أمكن تبين أن الانفعالية يمكن وراثتها إذ انتقلت إلى الأجيال التالية.

ولقد أجريت دراسة أخرى أجراها هول وكلاين على 145 فأراً من النوع الأبيض قسماها إلى مجموعتين تتكون المجموعة الأولى من فئران ذات استعداد انفعالي عال وتتكون المجموعة الثانية من فئران ذات استعداد منخفض بالمزاوجة بين الذكور والإناث داخل كل مجموعة أمكن الحصول على مجموعتين الأولى ذات استعداد انفعالي عال هم أبناء المجموعة الأولى ومجموعة ذات استعداد انفعالي منخفض هم أبناء المجموعة الثانية بل ولم تتغير درجة القابلية للتهيج الانفعالي حتى الجيل السابع.

وهناك دراسة أخرى أجريت على الكلاب بينت أن التهيجية أي القابلية العالية للتهيج يمكن وراثتها أيضاً.

بالنسبة للإنسان لا توجد أدلة كافية على وراثة الانفعالية. فلقد بينت الدراسات أن الإرجاع الفسيولوجية للانفعالية أي التغيرات الفسيولوجية المصاحبة للانفعال تكون أكثر تشابها بين التوائم المماثلة عنها بين التوائم الأخوية أو الأشقاء.

المرض العقلي:

لقد حظيت وراثة الفصام بالكثير من الدراسة وأسفرت الدراسات عن أن الإصابة بالفصام بين التوائم المتماثلة تتراوح ما بين صفر – 88 وبين التوائم الأخوية ما بين صفر – 33 إذا كان التوأمان من نفس الجنس وما بين صفر – 11 إذا كان التوأمان مختلفي الجنس.

من هذه الدراسات يمكن استنتاج إمكانية وراثة الفصام. إلا أن هذا لا يعني إنكار دور البيئة وتفاعلها معا في الإصابة به.

المرض النفسي:

بينت إحدى الدراسات أن نسبة الإصابة بالعصاب بين التوائم المتماثلة هي 53% أما بين التوائم الأخوية فكانت 25% وفي دراسة أخرى قورن فيها بين 34 من التوائم المتماثلة و34 من التوائم الأخوية تبين إمكانية وراثة القلق، والاكتئاب والوسواس ولكن لم تثبت تلك الإمكانية الوراثية بالنسبة للهستيريا وتوهم المرض.

الوراثة والفروق الجنسية:

لا تقتصر الفروق بين الجنسين على الإنسان فقط بل تتعداه إلى أنواع مختلفة من السلسلة الحيوانية. فلقد بينت الدراسات وجود فروق بين ذكور وإناث القرود منذ الشهر الثاني في مظاهر السلوك الجنسي وفي مظاهر السلوك الاجتماعي. فلقد كان إظهار الذكور لمظاهر السلوك الجنسي مبكراً ومتكرراً عن إظهار الإناث له. كما كان الذكور أكثر عدوانية وتهديداً لسائر القرود من الإناث.

للفروق بين الجنسين من بني البشر مجالات متعددة منها الفروق في النواحي الجسمية الفسيولوجية فلقد بينت الدراسات أن الذكور عادة أقوى وأضخم من الإناث. فالذكور أطول من النساء بمقدار 6% تقريباً وأثقل وزناً بمقدار 20% مع قوة عضلية تفوق النساء. وتظهر هذه القوة العضلية منذ الميلاد، فالطفل الذكر يرفع رأسه أعلى من مستوى رفع الأنثى لرأسها ويكون ذلك لفترة زمنية أطول.

ومن مجالات الفروق بن الجنسين تفوق الذكور في الأعمال التي تحتاج إلى تحليل وتفكير منطقي مستمر لفترة زمنية مثل عد المكعبات والسير في المتاهة بينما تتفوق الإناث في الأعمال التي تحتاج إلى مزيد من تركيز الانتباه لتفصيلات أو للتغيرات التي تحدث في الميراث مثل مراجعة الأرقام. ولهذه الفروق أثرها في زيادة سرعة قراءة الإناث للمادة المكتوبة عن الذكور ويستر ذلك حتى مستوى الجامعة.

كذلك بينت الدراسات التي تناولت استجابة الذكور والإناث للميراث والعوامل البيئية فروقاً بين الجنسين في الانفتاح للخبرات الجديدة أي المرونة في تعديل وتغير المفاهيم والقواعد والمعلومات السابق اكتسابها بناء على ما يستجد من خبرات.

بينت الدراسات أن الذكور الذين كانوا أكثر انفتاحاً للخبرات كانوا أكثر انفتاحاً للخبرات كانوا أكثر استجابة للخبرات التابعة من داخل الفرد أما الإناث اللائي كن

أكثر انفتاحاً للخبرات فقد كان أكبر استجابة للخبرات المستمدة من خارج الفرد، مما قد يترتب عليه أن الذكور الأكثر انفتاحاً للخبرة يكونون أكثر انطوائية بعكس الإناث إذ يكن أكثر انبساطية.

أما عن الفروق بين الجنسين على الآخر في القدرة العقلية العامة (الذكاء) أو في القدرات العقلية المختلفة فلقد بينت الدراسات تفوق الإناث في الأداء على الاختبارات التي تتطلب مهارات لفظية أو تذكر بعض الخبرات السابقة. بينما تفوق الذكور في الأداء على الاختبارات التي تتطلب التعامل بالأرقام والأعداد أو التي تحتاج إلى إدراك للعلاقات المكانية. كذلك بينت الدراسات زيادة سرعة نمو الإناث اللغوي وفي اكتساب الحصيلة اللغوية. بينما كان الذكور أكثر تفوقاً وسرعة في القدرة على الاستدلال والقدرات المكانية.

أما الفروق بين الجنسين في القدرات الابتكارية فلقد بينت الدراسات تفوق الذكور في الابتكارية في مجالات الفن وفي إنتاج الأفكار الجديدة في إدخال التعديلات على الأشياء القديمة وتطويرها. بينما تفوقت الإناث في الطلاقة وهي القدرة على إصدار أكبر عدد من الأفكار في فترة زمنية معينة.

عرضنا فيما سبق لبعض الفروق بين الجنسين في المجالات المتعددة وبقيت الإجابة عن السؤال التالي: ما هي العوامل التي أدت إلى وجود هذه الفروق والتي تسهم في إبرازها؟

بينت الدراسات أن هذه الفروق قد نرجع إلى عوامل فسيولوجي وراثية أو عوامل اجتماعية وإلى التفاعل بينها. فأما عن العوامل الفسيولوجية فالنساء تكون عمليات التحول الغذائي البنائية عندهن أعلى من الرجال أما الرجال فإن عمليات الهدم أو الانحلال أو الانتقاص الغذائي لديهم تكون أعلى وذلك لأن الرجال يكونون أكثر نشاطا وحيوية وتكون دقات قلوبهم أقوى من النساء. ومن العوامل

الفسيولوجية أيضا اختلاف الخصائص الفسيولوجية للجهاز العصبي لدى الجنسين فمخ الرجال يتميز تشريحيا بالبساطة وبانتظام التجاعيد وباختلاف نسب تركيز بعض الأحماض عنها لدى النساء.

أما العوامل الاجتماعية فتمثل في العروق والاختلافات الثقافية وفي التوقعات المختلفة من الجنسين التي تعكسها عملية التنشئة الاجتماعية. فلقد بينت الدراسات أن الرجال والنساء في قبيلة الأرابيش يتميزون بالتعاون والرقة والتسامح والمسالمة والاهتمام بسعادة الآخرين، بينما يتميز الرجال والنساء في قبيلة المندجمور بالقسوة والعدوانية والتنافس والشك. وبينما تتميز نساء قبيلة التشامبولي بالعدوانية وبالاضطلاع بالدور الاجتماعي المحدد للرجال في مجتمعنا وبالطابع العملي للسلوك فلقد تميز الرجال بالرقة والوداعة والحياء والرشاقة والاعتماد على النساء. (الزويعي عبد الجليل 1988).

مما سبق يمكن القول بأن الفروق بين الجنسين لا ترجع الى عامل دون آخر بل ترجع للتفاعل بين العوامل الفسيولوجية الوراثية والاجتماعية معا. فالفروق الفسيولوجية تحدد الاستعدادات الكامنة لدى الأفراد من الجنسين وتكون العوامل الاجتماعية مسئولة عن إظهار هذه الاستعدادات بشكل معين دون آخر يتلاءم وتوقعات كل ثقافة.

الفصل الرابع

سيكولوجية التعلم ونظرياته

يحتوي الفصل على:

تعريف التعلم.

الدراسة العلمية للتعلم.

أنواع التعلم.

نظريات التعلم (1- الاشتراط الكلاسيكي).

نظريات التعلم (2- الاشتراط الاجرائي).

التعلم بالاكتشاف.

تعليق على نظريات التعلم.

شروط التعلم.

الفصل الرابع
سيكولوجية التعلم ونظرياته

مـا هــو التعــلــم؟

يلعب التعلم دورا بالغ الأهمية في تحديد سلوك الكائنات الحية المختلفة. يساعد التعلم الكائنات على اكتساب بعض المظاهر السلوكية كالقفز والجري والتفكير وحل المشكلات بطرق مختلفة والميل نحو أمور وموضوعات معينة بدرجات متفاوتة. ويساعد التعلم الكائنات على تعديل أساليبها السلوكية بما يحقق لها البقاء والاستمرار في الحياة. فلكل حيوان أسلوبه في الدفاع عن نفسه الذي يتلاءم مع بيئته والذي يعد له أثناء نموه ويعدله تبعا لما يطرأ على تلك البيئة من تغيرات.

يعني التعلم من وجهة نظر علماء النفس معاني أوسع بكثير من معناه في اللغة الدارجة وفي نظر الشخص العادي. فهو بنظر العلماء لا يقتصر على التعلم المدرسي المقصود أو التعلم الذي يحتاج إلى دراسة ومجهود وتدريب متصل أو على تحصيل المعلومات وحدها دون غيرها من ضرب المكتسبات، بل يتضمن التعلم كل ما يكتسبه الفرد من معارف ومعان وأفكار واتجاهات وعواطف وميول وقدرات وعادات ومهارات حركية وغير حركية، سواء حصل هذا التعلم بطريقة متعمدة مقصودة أو بطريقة عارضة غير مقصودة. فالنشيد الذي أسمعه عدة مرات في أوقات مختلفة أحفظه دون أن يكون قصدي لسماعه هو الحفظ. وكذلك يتعلم الفرد كراهية نوع معين من الطعام لأن هذا الطعام ارتبط وجوده مع شيء مقزز.

بهذا المعنى يكون التعلم مرادفاً للاكتساب والتعود بأوسع مفاهيمها.

للتعلم تعريفات مختلفة ولكن أكثرها شيوعا هو أن« التعلم تغير شبه دائم في سلوك الكائن الحي نتيجة للخبرة والممارسة والتدريب» يلاحظ على هذا التعريف:

1- أنه استبعد التغيرات الطارئة التي ترجع الى عوامل عارضة، مثل التغيرات التي تحدث نتيجة للتعب والإجهاد أو نتيجة لتناول عقاقير وأدوية معينة إذ أنها لا تتمتع بدرجة من الدوام كما أنها لا ترجع الى الممارسة والتدريب.
2- لا يمكن ملاحظة التعلم مباشرة بل يستدل عليه من ملاحظة وقياس جوانب السلوك المختلفة. فالخبرة والممارسة والتدريب تحدث تغيرات متعددة لدى الكائن الحي لا ندركها مباشرة بل نستدل عليها مثلا من تغير سرعة السلوك أو نقص الأخطاء.
3- يحدث التعلم نتيجة للخبرة والممارسة والتدريب والخبرة هي كل ما يؤثر على سلوك الإنسان من خارجه ويؤدي به الى الوعي بمثير أو منبه خارجي أو حدث داخلي. والممارسة هي نوع من الخبرة المنتظمة نسبيا، أما التدريب أو التمرين فهو أكثر صور الخبرة تنظيما ويتمثل في سلسلة منتظمة من المواقف (تعليمات، مناقشات، مراجعة، امتحانات) يتعرض لها الفرد.
4- إن التعلم لا يحدث في كل المظاهر السلوكية فالإرجاع العصبية والأفعال المنعكسة التي يولد الإنسان مزودا بها لا تعتبر سلوكا متعلما. فكل الأفراد يستطيعون التنفس منذ ميلادهم وكذا يحركون جفونهم دون تعلم، ولكن يمكن تعديل بعض الأفعال المنعكسة كما سيتضح في نظرية الارتباط الشرطي.
5- إن التعلم ليس قاصرا على الإنسان فكثير من الحيوانات يتعلم كيفية الحصول على الطعام بالقنص والصيد. وتؤدي الحيوانات السيرك الكثير من الحركات التي تتعلمها، ليس هذا فحسب بل تعلمت الأميبا – وهي وحيدة الخلية- أن تختار ذرات النشا من بين ذرات الرمل التي قدمت إليها. فلقد قدم المجرب للاميبا النشا لتتغذى عليه حتى تعودت على ذلك النوع من الطعام. ثم قدم لها النشا بين ذرات الرمل ما ستطاعت التمييز بينهما.

إلا انه يجب الإشارة الى أن تعلم الإنسان يختلف عـن تعلـم الحيـوان. فقـدرة الإنسـان عـلى الـتعلم تفوق قدرة الحيوان كما وكيفا. كذلك يعتمد الإنسان في تعلمه على اللغة وتنظيم مواقف التعلم. والدوافع التي تحرك الإنسان للتعلم تختلف عن الدوافع التي تحرك الحيوان. فدوافع الحيوان غالبـا مـا تكـون ذات طابع فسيولوجي أما دوافـع الإنسـان فقـد تكـون فسـيولوجية ولكنهـا اجتماعيـة أساسـا كـدوافع الكفائـة والمنافسة والحاجة والنجاح. (عبد المجيد نشواتي 1987).

التعلم علم قائم:

التعلم كظاهرة سلوكية يشترك فيها الإنسان والحيوان خضع للعديد من الدراسات والأبحاث. وذلـك للوقوف على طبيعة. والعوامل المؤثرة فيه. وكيفية حدوثه وطرق قياسه وكيفية استمرار آثاره ونتائجه.

قامت هذه الدراسات على استخدام المنهج العلمـي التجريبـي فيعـد تحديـد الباحـث للمشـكلة أو الظاهرة التي سيدرسها يضع عـدداً مـن الفـروض لتفسـيرها، ثـم يجـر تجاربـه عـلى المجموعـة التجريبيـة للتحقق من هذه الفروض مستخدماً في ذلك الآلات والأدوات المناسبة. وفي أثناء تجاربه يجمع بياناته التـي يحللها ليتوصل إلى نتائج تؤيد أو ترفض فرضه.

والتجارب التي يقوم بها الباحث قد تكـون داخـل معامـل الـنفس كـما سيتضـح أو داخـل الفصـول الدراسية مثل دراسة أثر التغذية المرجعية أي معرفة النتائج على أداء التلميذ في مادة معينة أو دراسة أثـر استخدام طريقة المناقشة على تحصيل التلاميذ.

يستخدم الباحث في دراسته كلا من الإنسان والحيوان. فلدراسة الطرق التي يتم بها التعلم يستخدم الباحث الحيوانات أساساً. ولكن هذا لا يمنعه من استخدام الإنسان. ففـي تجـارب الارتبـاط الشرطي كـان الاعتماد على الحيوانات أساساً، ولكن

دراسة مخاوف الإنسان وكيفية اكتسابها زادت هذه النظريات وضوحاً وإفادة للإنسان.

وإن التعلم باعتباره تغيراً شبه دائم في السلوك لا يعني أنه تغير للأفضل فبعض التغيرات يكون للأفضل مثل تحسين وتطوير قدرة الفرد على الكتابة والقراءة وتعلم اللغة. وبعض التغيرات يكون للأسوأ مثل التعلم الخاطئ للكتابة على الآلة الكاتبة.

يشمل التعلم التغيرات التي تطرأ على الجانب المعرفي من السلوك كتعلمنا للمبادئ والمفاهيم المختلفة. كما يشمل التغيرات التي تطرأ على الجانب الحركي من السلوك كتعلم الطفل السباحة ولركوب الدراجة. وتعلم الراشد للكتابة على الآلة الكتابة والعزف على الآلات الموسيقية. ويشمل التعلم تغيرات وجدانية كتعلمنا للانفعالات المختلفة، فلقد ولدنا جميعاً ونحن لا نخاف من أي شيء ثم تعلمنا بعد ذلك أن نخاف من بعض الحشرات أو بعض الأماكن والأشخاص، إلا أن التعلم المعرفي والحركي والوجداني لا يجب أن ينسبها أن السلوك وحدة كلية تتضمن الجوانب الثلاثة. وهذا معناه أن تعلم الكتابة على الآلة الكاتبة المظهر السائد فيه هو التعلم الحركي ولكنه لن يتم إلا إذا عرف المتدرب الحروف وأماكنها وعلاقتها بحركة أصابعه، وإلا إذا كان متهيئاً وجدانياً لتعلم الكتابة على الآلة الكتابة.

هذا ويستخدم الباحث الإنسان في دراسته للعوامل التي تؤثر في عملية التعلم أو تساعد على تحسينها أو لدراسة انتقال الأثر الذي يحدثه التدريب في مجال معين إلى مجال آخر جديد. فمثلاً لاكتساب أي مهارة حركية هل يكون من الأفضل شرحها نظرياً أو ممارستها عملياً؟ وهل لتعلم كيفية اتباع خطوات التفكير العلمي أو الناقد يكون من الأفضل شرحها نظرياً أم ممارستها عملياً؟ مثل هذه الأسئلة وكثير غيرها تستلزم إجراء التجارب على الإنسان.

ويرى هيلكارد (Hilgard) أن التعلم عبارة عن عملية تغير أو تعديل في سلوك الكائن الحي أدى إليها قيام الكائن الحي نفسه بنوع من النشاط بحيث يتشرط ألا يكون هذا التغيير أو التعديل قد تم نتيجة للنضج أو النزعات الموروثة أو الحالات المؤقتة كالتعب أو التحزير معاً إلى ذلك .

ويعرفه السلوكيون بأنه تغير مستمر ثابت نسبياً في السلوك نتيجة لظروف في البيئة يطلق عليها المنبهات.

ويعرف التعلم ارثر جيتس (Gates) بأنه عبارة عن تعديل السلوك عن طريق الخبرة أو المران، ويعرفه ايضاً جيتس بأنه عملية اكتساب الطرق التي تجعل الإنسان يشبع دوافعه أو يصل إلى تحقيق أهدافه وهذا يأخذ دائماً شكل حل المشكلات.

ويعرف هويلر (Wheeler) التعلم بأنه النضج ويعرف كيلفورد (Guilford) التعلم بأنه كل تغير في السلوك ناتج عن استثارة.

وترى المدرسة الكشطالتية (Gestalt) بأن التعلم ينطوي على رؤية الأشياء أو إدراكها كما هي على حقيقتها، والتعلم في صورته النموذجية هو عملية انتقال من موقف غامض لا معنى له أو موقف لا ندري كنهه إلى حالة يصبح معها ما كان غير معروف أو غير مفهوم أمراً في غاية الوضوح.

وعلى اية حال فإن التعلم ما هو إلا علم يبحث في اكتشاف القوانين العلمية التي تحكم تفسر ظاهرة السلوك أو تعديله (Instruction) فهو إجراء مقصود يطبق القوانين المكتشفة في علم التعلم أو في غيره من العلوم في صورة مناهج وكتب وأنشطة لتحقيق أهداف تربوية وتعليمية.

أهمية التعلم

تنطلق أهمية التعلم من الاعتبارات الآتية:

1- تحوير الدوافع الفطرية واكتساب الدوافع الاجتماعية.
2- اكتساب القدرة على التفكير السليم المنظم والمبدع.
3- إنه الوسيلة المهمة إلى اكتساب الشخص لمعارفه ومهاراته عادته وتحقيق انسانيته.
4- توجيه الشخص نحو الصحة النفسية وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي وصولاً إلى الشخصية الناضجة.
5- إن أهم اتجاه نفسي يمكن اكتسابه كما يرى فيلسوف التربية المعاصر جون ديوي (Dewey) هو الرغبة في متابعة التعلم، وقد حث على ذلك من قبل الرسول العربي محمد (ص) بقوله (اطلبوا العلم من المهد إلى اللحد).

التعلم والنضج

تعزى التغيرات في سلوك الإنسان إلى عاملين وهما: النضج (Naturation) والتعلم، كما أن هناك بعض التغيرات التي تحدث نتيجة الأدوية والعقاقير أو المرض والتعب والإجهاد.

والنضج قد حدده جيزل (Gesell) بجهاز منظم للعمليات الداخلية لحفظ حالة الاتزان للنموذج الكلي لنمط النمو اتجاهاته، وحدده ماركيز (Marquis) بتعديل النمط العضوي للاستجابة لمثيرات توجد في الوسط الخلوي ويتم هذا التعديل مستقلاً عن أي تأثير خارجي.

ومن هنا يمكن أن يحدد النضج بالتغيرات الداخلية في الفرد التي ترجع إلى تكوينه الفسيولوجي والعضوي وخاصة الجهاز العصبي، فالتغيرات التي ترجع إلى النضج هي تغيرات سابقة على الخبرة والتعلم، وهي نتيجة للتكوين الداخلي للفرد

ولا تلعب العوامل البيئية دوراً في خلق هذه التغيرات ولكن يقتصر دورها على تدعيمها وتوجيهها .

ومهما يكن من أمر فقد أثبتت العديد من التجارب والدراسات العلمية التي أجريت على الإنسان وبعض الحيوانات أن القدرة على التعلم تتحدد بدرجة النضج التي يكون عليها الكائن الحي عندما يواجه موقفاً تعليمياً، فقد أشارت دراسة كارميكل (Carmicheal) التي هدفت إلى معرفة تأثير النضج على سلوك الحيوانات المائية، وقد قام الباحث بوضع أحد أجنة هذه الحيوانات في محلول تكفي درجة تركيزه بتخديرها دون إعاقة نمو خلاياها، وقام الباحث بوضع أجنة مماثلة من نفس العمر في ماء اعتيادي لتنمو نمواً طبيعياً، وعندما بدأت المجموعة الثانية في إظهار سلوك السباحة نقل الأجنة المخدرة إلى الماء الاعتيادي، فوجدها بعد (12) دقيقة وهي الفترة لإزالة تأثير المخدر تمكنت من السباحة بمهارة لا تقل عن المجموعة التي تركت لتنمو نمواً طبيعياً، وتوضح هذه التجربة أن هذه الحيوانات المائية لا تحتاج إلى تعلم سلوك السباحة، ويكفي النضج بفرده حتى تؤدي هذا السلوك.

كما قام بيرد (Beard) بدراسة مشابهة على صغار الدجاج لدراسة تأثير النضج في تمكينها من التقاط الحبوب ويلعبها، واستخدم لهذا الغرض اربع مجموعات مختلفة في الأعمار، وقد وضع هذه الصغار في الظلام ليمنعها من ممارسة التقاط الحبوب لفترات من الزمن، وفي نهاية التجربة أشارت النتائج إلى أن زيادة متوسط عدد الحالات الناجحة يزداد مع زيادة العمر، ويعزى ذلك إلى تاثير عامل النضج في سلوك الالتقاط وبلع الصغار لهذه الحبوب.

ولا يقف الأمر عند هذا الحد بل لقد قام بيرد أيضاً بدراسة النمو على (25) طفلاً في العامين الأولين، وقد وجد أن النمو يتبع نمطاً منتظماً، ففي المتوسط وجد أن الطفل يتمكن من رفع رأسه إذا وضع ملقى على بطنه في الأسبوع الثالث أو

الرابع، ويمكن الجلوس بمساعدة في الشهر الرابع، ويجلس بمفرده في الشهر السابع، وبعد ذلك يبدأ سلوك المشي في الظهور على مستويات تبدأ بالزحف ثم المشي بالمساعدة، ثم الوقوف بمفرده مستنداً على إحدى الأشياء، ثم تسلق الدرجات وأخيراً الوقوف بمفرده دون مساعدة، ويبين ذلك أهمية النضج في حدوث هذه الأنماط المعينة من السلوك في تسلسل منتظم.

أما النضج ومراحله قبل الولادة فقد صورته الآية القرآنية التي وردت في سورة المؤمنين أبلغ تصوير بقوله تعالى: (وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنْ سُلَالَةٍ مِنْ طِينٍ (12) ثُمَّ جَعَلْنَاهُ نُطْفَةً فِي قَرَارٍ مَكِينٍ (13) ثُمَّ خَلَقْنَا النُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا الْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا الْمُضْغَةَ عِظَامًا فَكَسَوْنَا الْعِظَامَ لَحْمًا ثُمَّ أَنْشَأْنَاهُ خَلْقًا آخَرَ فَتَبَارَكَ اللَّهُ أَحْسَنُ الْخَالِقِينَ (14))صدق الله العظيم

إن المتفحص للآيات القرآنية سيجد أن الكائن الإنساني يمر بثلاثة مراحل منذ اللحظة التي يتم فيها تلقيح البويضة وحتى الولادة، وهي :

1- مرحلة العلقة : وتتمثل بالمرحلة الجرثومية وتمتد من لحظة الإخصاب حتى نهاية الأسبوع الثاني، وتبدأ بحلية واحة تسمى بالزيكون (Zygote) ثم تنقسم الخلية إلى اثنتين ثم أبرع وثمان وهكذا حتى تكون مجموعة من الخلايا ثم يحدث تمايز بين هذه الخلايا، وفي خلال الأسبوع الثاني تثبت هذه المعلقة نفسها في رحم الأم.

2- مرحلة المضغة: وتمتد من بداية الأسبوع الثالث وحتى نهاية الأسبوع الثامن، وتتميز بالتغير السريع وأهم مظاهر التغير في هذه المرحلة نمو المضغة في اتجاهات لتكوين أجزاء الجسم المختلفة.

3- المرحلة الجنينية: وتمتد هذه المرحلة من نهاية الأسبوع الثامن حتى الميلاد، وتتميز في حجم الأعضاء التي ظهرت في المرحلة السابقة وبتغير في نسب أجزاء الجسم بعضها إلى بعض، كما تتميز بظهور السلوك وتطوره السريع.

العلاقة بين النضج والتعلم

تبدو العلاقة بين النضج والتعلم أو الفروق بينها من خلال :

1- أن هناك فرقاً بين التغيرات التي تعزى إلى النضج التغيرات التي تعزى إلى التعلم، فالتغيرات التي تعزى إلى النضج ترجع في أساسها إلى عوامل داخلية في الفرد، بينما تعزى التغيرات التي تعزى إلى التعلم إلى عامل خارجية محيطة بالفرد.

2- إن تعلم أي موضوع معين يتوقف على نضج الأجهزة الجسمية الوظائف العقلية التي تعد مسؤولة عن أداء الفرد في تعلمه لهذا الموضوع.

3- إن النضج وحده غير كاف لحدوث التعلم ما لم يتوفر شرط الممارسة.

4- إن المدرسة تستطيع أن تحقق دورها في النمو التربوي لأبنائها إذا استطاعت تلبية مطالب النمو المسؤولة عنها.

شروط حدوث التعلم

تشير بعض الأدبيات إلى أن التعلم لا يحدث إلا إذا توفرت ثلاثة شروط هي:-

1. وجود الفرد أمام مشكلة تتطلب حلها من قبله.
2. وجود دافعية لدى الفرد تدفعه إلى التعلم.
3. بلوغ الفرد مستوى من النضج الطبيعي.

وتشير أدبيات أخرى إلى أن شروط عملية التعلم تتوقف على :

أولاً – أنواع التعلم ومعايير قياسه

يشير هلكارد (Hilgard) إلى أن أناع النشاطات التي يتعلمها الفرد تصنف في أربعة أنواع هي :

1. العادات والمهارات.
2. المعلومات والمعاني.
3. السلوك الاجتماعي.
4. المميزات الفردية الخاصة.

أما المعايير المستخدمة لقياس التعلم فهي :

1. الزمن: ويتمثل في إتقان المتعلم للمهارة وأدائها بأقل وقت ممكن.
2. الدقة: وتتمثل في أداء المتعلم للمهارة بأقل عدد ممكن من الأخطاء.
3. التعرف: ويتمثل في تعريف المتعلم للخبرات الماضية وتميزها عن الخبرات الجديدة.
4. الاسترجاع: ويتمثل في قدرة المتعلم على استرجاع أو استدعاء الاستجابة التي سبق وأن تعلمها في مواقف سابقة.
5. عدد المحاولات التي يقوم بها المتعلم للوصول إلى حل المشكلة .

الدافعية

- تحديد مصطلح الدافعية وأهميتها.
- نظريات الدافعية وتشمل: نظرية مكدوكل، ودورث، كار وروبنسون، فرويد، ليفين، أولبورت، فروم، موراي، واسلوا، فستنجد.
- وظائف الدوافع وأنواعها
- دافعية الطلبة والمدرسين نحو التعلم والتعليم.
- مشكلات المراهقين ومجالاتها .
- الضغوط النفسية التي يتعرض لها الشباب.

أهمية الدافعية وتحديدها:

أصبحت الدافعية في بداية هذا القرن موضوعاً مهماً في علم النفس، ويرجع ذلك إلى جهود العديد من علماء النفس، فقد أطلق عليها مكدوكل (Mcdougal) مصطلح الغرائز، وأعطى فرويد (Freud) للدافعية وزنا كبيراً في نظريته لغريزتي الجنس والعدوان، وأكدها كل من فروم (Fromn) وماسلو (Maslow) في نظريتهما للحاجات واعتبر موريه (Murray) الدافعية حجر الزاوية في نظريته.

ولا يقتصر الأمر عند هذا الحد بل لقد أشار العديد من الدراسات والبحوث العلمية إلى ارتباط الدافعية بالنجاح وتوجيه سلوك الإنسان، وتأثير الدافعية في اتخاذ القرارات وكذلك بأمور اقتصادية واجتماعية وأخلاقية ومتغيرات نفسية كثيرة.

والدافعية كموضوع من أكثر موضوعات علم النفس أهمية وإثارة وذلك لاهتمام جميع الناس بها فالأب يتساءل عن أسباب مشاكسة ولده وانخفاض دافعيته إلى التعلم وكذلك الحال بالنسبة لشرائح المجتمع الأخرى كما أن معرفة الشخص لدوافعه الحقيقية ودوافع غيره من الناس، تعينه على ضبط دوافعه وتوجيهها وإقامة علاقات ودية مع الآخرين.

ومع التسليم بأهمية الدافعية إلا أن العلماء قد اختلفوا في تحديد معناها ويرجع ذلك إلى اختلاف منطلقاتهم الفكرية وطبيعة الإطار النظري الذي يعتمدون عليه.

بيد أن هذا الاختلاف لا يمنح الخروج بالاستنتاجات الآتية:

1. إن للدافعية كما يرى اثنان من ثقاتها وهما يونك (Young) عام 1961 ولندزي (Lindsley) عام 1957 وظيفتين أساسيتين وهما وظيفة تنشيطية ووظيفة توجيهية.
2. إن الدافعية حالة داخلية أو حقيقية استنتاجية تلاحظ من السلوك أو تكوين فرضية يمكن استنتاجه من :

أ- زيادة مقدار الجهد المبذول بحيث تصبح استجابات معينة أكثر وضوحاً من غيرها لنفس المثيرات.

ب- استثارة حاجة معينة لدى الفرد حيث تدل تلك الحاجة على نقص في شيء معين.

ج- زيادة التوتر لدى الفرد نتيجة للنقص في تلك الحاجة.

د- تنظيم السلوك وتوجيهه.

ه- التكيف للظروف الخارجية.

وانطلاقا مما تقدم يمكن أن نضع التعريف الآتي للدافعية بأنها: مفهوم افتراضي يخلع على عمليات داخلية تتمثل بالرغبات والميول والاتجاهات لتفسير السلوك.

أو أن الدافعية حالات داخلية تزيد من النشاط الموجه نحو تحقيق أهداف معينة.

نظريات الدافعية :

على الرغم من تعدد النظريات التي حاولت تفسير الدافعية، سيتم استعراض البعض منها وباختصار كالآتي:

أولاً – نظرية مكدوكل (Mcdougal):

يعد مكدوكل من أشهر الداعين إلى هذه النظرية، وقد عرف الغريزة: بأنها استعداد عصبي نفسي- يجعل صاحبه ينتبه إلى مؤثرات من نوع خاص، ويدركها إدراكاً حسياً، ويشعر بانفعال من نوع خاص عند إدراكها، ويسلك نحوها مسلكاً خاصاً، أو على الأقل يشعر بنزعة لأن يسلك نحوها هذا المسلك.

والغريزة كما يراها مكدوكل تتميز بأنها عامة في النوع من ناحية، وإنها فطرية تظهر بنزعة لأن يسلك نحوها المسلك.

والغريزة كما يراها مكدوكل تتميز بأنها عامة في النوع من ناحيـة، وإنهـا فطريـة تظهـر دون سـابق تعلم من ناحية أخرى.

ولقد قدم مكدوكل قائمة بـ(14) غريزة اعتبرها مسـببات للسـلوك، وزادهـا فـيما بعـد إلى أكـثر مـن ذلك، وتحتوي هذه القائمة على غرائز مثل غريزة الوالدية وغريزة حب السيطرة الخضوع والتملك....الخ.

إن هذه النظرية قد هوجمت هجوماً عنيفاً للأسباب الآتية:

1- إن أصحاب نظرية الغرائز قد اختلفوا في عددها فبينما حددها مكدوكل بـ(14) نجد ان فرويـد قـد حددها بفقرتين فقط وهما الغريزة الجنسية وغريزة العدوان.

2- إن الكثير من هذه الغرائز ليس عامة لدى البشر كما اشار العديد من الدراسـات البحـوث العلميـة مثل الغريزة الوالدية وغريزة العدوان على سبيل المثال لا الحصر.

3- إن مفهوم الغريزة يدل على مفهوم غير علمي مما يتناقض ذلـك مـع توجـه النظريـات الحديثـة في علم النفس .

ثانياً – النظرية الديناميكية في الدافعية

ترجع هذه النظرية إلى عالم النفس دورث (Woodworth) الذي مهـد السـبيل لاسـتعمال مصـطلح الدوافع (Drives) والذي يشير إلى أنها تشبع عن طريق النشاط الذي يقوم به الكائن الحي، وهناك نوعان من النشاط: الأول النشاط الاستهلاكي الذي له فائدة مباشرة للكائن كـما أنـه يـؤدي إلى إنهـاء سلسـلة مـن العمليات التي تؤدي بهذا الكائن إلى الراحة أو التحول إلى نشاط آخر. والثاني: النشـاط الاسـتعدادي الـذي له فائدة غير مباشرة للكائن الحي ذلك أنه يهيئه ويعده للقيام بالنشاط الاستهلاكي.

ثالثاً – النظرية الوظيفية في الدافعية

تهتم هذه النظرية بالنشاط والتوافق ويتزعمها كل من كار (Carr) وروبنسون (Robinsen) اللذين أكدا على أن الائن الحي في تفاعل مستمر مع البيئة وأن لديه دوافع يمكن إشباعها عن طريقها، فإذا ما أشارت هذه الدوافع أصبح الكائن الحي في حالة توتر، ولذلك يقوم بنشاط لإزالته فيتكيف مع البيئة.

وإذا كانت الدافعية طبقاً لهذه النظرية مثيراً مستمراً يسيطر على الفرد وسلوكه حتى يستجيب بشكل يؤدي إلى زواله، فإن عملية التوافق تتضمن وجود دافع مثير موقف إحساس واستجابة تغير الموقف وتؤدي إلى إشباع الدافع.

ولقد أشارت هذه النظرية إلى أربع حالات تدل على عدم التافق وهي:

1- افتقار البيئة إلى وسائل إشباع الدوافع.
2- مصادفة عقبات في البيئة.
3- افتقار الفرد إلى القدرة التي تمكنه من الاستجابة للموقف.
4- الصراع بين نزعتين متعارضتين.

رابعاً – نظرية فرويد

تعتمد نظرية فرويد على مبدأ الحتمية البايلوجية ولذلك فإنها لا تعير اهتماماً للعوامل الثقافية الاجتماعية، مع شمولية هذه النظرية إلا أن معظم مفاهيمها لا يمكن أن تخضع للتجربة ولا يمكن التحكم فيها، فضلاً عن أن معظم الحالات المدروسة كانت من المرضى ومن الطبقة الوسطى.

وفيما يتعلق بالدافعية فقد حصرها فرويد بغريزتين وهما غريزة الجنس ودورها في نشوء العصاب، وغريزة العدوان التي تعد الإنسان عدوانياً بطبيعته وهذا المفهوم غير صحيح كما أوضحته الدراسات العلمية الحديثة.

خامساً – نظرية المجال في الدافعية

ترجع هذه النظرية إلى ليفين (Lewin) الذي ينتمي إلى مدرسة الكشطالت الألمانية الذي أجرى الكثير من التجارب في الدافعية، وتتلخص أهم مبادئ هذه النظرية بالآتي:

1- إن السلوك يتوقف على الفرد وعلى البيئة، وإن كلاً من الفرد والبيئة يتوقف أحدهما على الآخر، ولفهم السلوك يجب أن ينظر إلى كليهما على أنهما مجموعة متشابكة من العوامل وهذه العوامل تمثل بمجال حياة الفرد.
2- إن البيئة في هذا المجال تسمى بالبيئة النفسية التي تختلف من فرد لآخر.
3- إن هناك عائق قد تقوم أمام الفرد تحول بينه وبين تحقيق أهدافه.
4- إن الحاجة المستثارة تتمثل في حالة توتر في الفرد واستعداده للعمل بالاتجاه الايجابي أو السلبي .

سادساً – نظرية اولبورت (Allport)

يذهب أولبورت الذي تسمى نظريته بالنظرية الدينامية إلى أنه ليس ثمة مشكلة في علم النفس اكثر تشابكاً وتعقيداً من مشكلة الدافعية، لأن جميع نظريات الدوافع تعجز عن إمدادنا بتفسير كامل لهذه المشكلة.

لقد أشار أولبورت في تحليله للدافعية إلى أربع متطلبات وهي :

الأولى التأكيد على معاصرة الدافعية، والثاني أن الدافعية البشرية معقدة جداً ومتنوعة بحيث من غير الممكن اختزال ذلك التعقيد إلى نموذج بسيط، والثالث التأكيد على العمليات الشعورية، والرابع التأكيد على الواقع الحسي بدلاً من تحديدها تجريباً.

ومهما يكن من أمر فقد فسر أولبورت الدافعية بقانون الاستقلال الوظيفي الذي يؤكد على أن الدافع في الإنسان السوي الناضج لا يرتبط بخبرات الماضي وظيفياً

وإنما عاصره، ومن هنا فإن الانتقال من الدافع العضوي إلى الدافع الاجتماعي للراشد لا يفسر في ضوء خبرات الطفولة وإنما في فهم أسباب السلوك في الوقت الحاضر.

سابعاً – نظرية الحاجات لموريه

وضع هذه النظرية عالم النفس موريه (Murray) الذي انطلق من منطلق المدرسة الفرويدية الكلاسيكية، وقد عدت الحاجات حجر الزاوية في هذه النظرية.

إن الحاجة مفهوم افتراضي تدفع السلوك إلى نشاط معين وهذا النشاط يسهم في إشباعها، وقد عرض موريه (35) حاجة منها (20) حاجة ظاهرة، و (15) حاجة كامنة، ومن بين الحاجات التي طرحها موريه الحاجة للإنجاز، الحاجة للاستقلال، الحاجة إلى تجنب الأذى، الحاجة إلى الرعاية، الحاجة إلى اللعب.

ثامناً – نظرية فروم (Fromm)

فرقت هذه النظرية بين مصطلحين اساسيين وهما الطابع الاجتماعي للشخص، والطابع الفردي للشخص، وقد اكدت على المصطلح الأول لا بصيغة التباين بين الأفراد ولكن بصيغة ما هو مشترك بينهم.

وقد أشار فروم إلى أربع حاجات ضرورية للشخص وهي :

1- الحاجة إلى الانتماء الاجتماعي.
2- الحاجة إلى الشموخ.
3- الحاجة إلى الهوية.
4- الحاجة إلى الانضباط الاجتماعي.

تاسعاً – نظرية ماسلو في الحاجات

1- يعد ماسلو (Maslow) منظراً أساسياً في المدرسة الإنسانية أو ما سميت بالقوة الثالثة في علم النفس، وطبقاً لنظرية ماسلو فإن هناك مجموعتين من الحاجات وهما الحاجات الفسيولوجية والحاجات النفسية وإنها تنتظم في شكل هرمي وكما ياتي :

أ- الحاجات الفسيولوجية .

ب- الحاجة للأمن .

ج- الحاجة للانتماء والحب.

د- الحاجة للتقدير والاحترام.

ه- الحاجة إلى تحقيق الذات.

2- وقد أضاف إليها فيما بعد الحاجات المعرفية والحاجات الجمالية.

عاشراً – نظرية الدوافع المعرفية

يقوم الدافع المعرفي بدور مهم في التعلم المدرسي ويتمثل ذلك في الرغبة في المعرفة والفهم واتقان المعلومات وصياغة المشكلات وحلها، وقد يكون الدافع المعرفي مشتقاً من دوافع الاستطلاع والاستكشاف والمعالجة، وقد يكون دوافع التعلم.

وعلى أية حال فقد اهتم فستنجر (Festinger) بأحد مظاهر الدافعية المعرفية وهو الرغبة في المنطقية الاتساق وعدم التناقض، فعندما تتسق الأفكار والمعلومات المرتبطة بها لا ينشأ ما نسميه مشكلة بل يحدث التالف المعرفي.

أما إذا تعارضت هذه الأفكار والمعلومات بعضها مع بعض أو تناقضت فيما بينها نشأت حالة التنافر المعرفي وتدفع الإنسان إلى السعي لاختزال هذا التنافر.

وظائف الدوافع وأنواعها

تتحدد وظائف الدوافع:

1- تزويد السلوك بالطاقة المحركة.

2- تحديد نوع النشاط واختياره.

3- توجيه السلوك باتجاه إشباع الدافعية وإزالة التوتر لإعادة التوازن لدى الفرد.

أما أنواع الدوافع فهناك من يصنفها إلى دوافع فسيولوجية وإلى دوافع نفسية وهناك من يصنفها إلى دوافع شعورية وأخرى غير شعورية ....الخ .

ومهما يكن من امر فإن هناك دوافع تسهل عملية التعلم وذات علاقة وثيقة به، وهي :

1- الدوافع المعرفية: تتمثل برغبة الطالب في المعرفة، وحب الاستطلاع والميل إلى الاستكشاف والرغبة في التعرف على البيئة.

2- دافعية التعبير الذاتي: ويتمثل في ميل الشخص للسيطرة على البيئة ومواجهة مشكلاتها ومحاولة حلها والميل إلى التعبير الذاتي بنشاطات مختلفة.

3- الحاجة للانتماء: وتتمثل في محاولة الطالب إشباعها من خلال علاقته مع المدرسة وإدارتها ومدرسيها وطلبتها.

4- الدافع للإنجاز ويتمثل في إنجاز الطالب سواء أكان ذلك جيداً أم ضعيفاً وتأثير كل ذلك على تعلمه.

دافعية الطلبة والمدرسين نحو التعلم والتعليم

أوضح ركنس (Ringness) بأن هناك علاقة قوية بين نجاح المدرس في مهنته ودرجة دافعيته نحو التعليم، وأن الدافعية لا تقتصر على زيادة رغبة المدرس

في العمل حسب، بل تعمل على دفع المدرس إلى النمو المهني والرغبة في التطور والنماء .

كما بينت دراسات علمية أخرى بأن انخفاض دافعية المدرس تتعلق بانخفاض مورد عيشه وعدم إشراكه في اتخاذ القرارات التي تتعلق بعمله، وضعف إعداده العلمي وتوتر العلاقة بينه وبين زملائه وطلبته، فضلاً عن أن انخفاض الدافعية يتعلق بأمور اقتصادية واجتماعية وأخلاقية.

ومن هذا المنطلق يمكن أن نحدد أهم الأسباب التي تتعلق بانخفاض دافعية المدرس وكالآتي:

1. قلة الحوافز التي تمنح للمدرسين اللامعين.
2. شعور المدرس بعدم الاطمئنان على مستقبله.
3. انخفاض المكانة الاجتماعية للمدرس.
4. انشغال المدرس بأمور أخرى خارجة عن نطاق عمله.
5. توتر العلاقة بين المدرس والطلبة.
6. قلة الاهتمام بالخدمات داخل المدرسة.
7. ضعف العلاقة بين المدرس وزملائه والإدارة.
8. ضعف إعداد المدرس علمياً وأكاديمياً .

هذا على مستوى دافعية المدرس نحو التعليم، أما على مستوى دافعية الطلبة نحو التعلم، فقد أشارت الدراسات العلمية إلى: أن دافعية الطلبة نحو التعلم ترتبط بالمعاملة الجيدة للمدرس وعطفه واحترامه لآراء طلبته، وموضوعيته وسعة أفقه.

ولعل من نافلة القول أن دافعية الطلبة تتعلق بخصائص شخصية وقدرات وأساليب عقلية، ومن بين خصائص الشخصية: الثقة بالنفس والانبساطية والثبات الانفعالي وامتلاك اتجاهات ايجابية نح التعلم والتفاعل الشخصي الجيد مع نشاطات

المدرسة، أما القدرات والأساليب المعرفية العقلية فتتمثل بالمرونة الفكرية والاستدلال بشقيه الاستقرائي الاستنباطي والقدرة على مواجهة المشكلات، هذا فضلاً عن توافر أساليب عدم التصلب والتأمل والاستقلال عن المجال والتعقيد المعرفي.

وقد بين الأسباب التي تتعلق بانخفاض دافعية الطلبة نحو التعلم هي:

1- ضعف الكفاءة العلمية لبعض المدرسين.
2- كثرة عدد الدروس في اليوم الواحد.
3- ضعف الشعر بالمسؤولية لدى الطالب.
4- لا تتوفر العدالة في توزيع الدرجات لدى بعض المدرسين.
5- ضعف المستوى الاقتصادي لبعض الأسر.
6- ضعف رغبة الطالب في التخصص الذي قبل فيه.
7- ضعف الترابط بين المناهج النظرية والعملية.
8- شعور الطالب بأن الدراسة لا تحقق طموحاته.
9- قلة السفرات والنشاطات الاجتماعية.
10- ضعف العلاقة بين الطالب والمدرس.

مشكلات المراهقين والشباب في المرحلة الثانوية والضغوط النفسية التي يتعرضون لها:

تعد مرحلة المراهقة التي تمتد من عمر (13 – 19) سنة من المراحل المهمة في حياة الإنسان وذلك لأن المراهق ليس بالطفل كما أنه ليس بالرجل، فهو ينتقل في هذه المرحلة من طور يكون فيه معتمداً على الغير إلى طور يعتمد فيه على نفسه.

إن مرحلة المراهقة ومرحلة الشباب كما سماها ارنولد جازل (Aronodl Gesell) مليئة بالصعاب والمشكلات، وقد أشار كارسون (Garrison) إلى أن هذه المشكلات كثيرة ومتنوعة تستلزم تشخيصها بغية اتخاذ الإجراءات المناسبة بصددها.

ومهما يكن من أمر فيمكن أن نصنف مشكلات المراهقين والشباب في المجالات الآتية:

أولاً – المجال الأسري

ويتمثل في :

1 النقد الكثير للمراهق من الوالدين.

2 معاملة المراهق كطفل .

3 تفضيل بعض الأخوة على المراهق .

4 معاملة المراهق بقسوة.

5 تدخل الأسرة في أمور الشاب الشخصية.

6 قلة المصروف اليومي.

7 معارضة الأسرة للتخصص الذي يميل إليه المراهق .

8 انفصال الوالدين.

ثانياً – المجال المدرسي

ويتمثل في :

1- الخوف من الامتحانات.

2- ضعف تركيز الانتباه أثناء القراءة.

3- توفر العلاقة بين المراهق ومدرسيه وزملائه.

4- قلة النشاطات الاجتماعية داخل المدرسة.

5- صعوبة بعض المناهج الدراسية.
6- صعوبة الصول من وإلى المدرسة.

ثالثاً – المجال النفسي

1- الشعور بالقلق الزائد.
2- الشعور بالخجل الزائد والحساسية من الآخرين .
3- المعاناة من الإحباط والصراعات المستمرة.
4- شعور المراهق بأنه عنيد جدا .
5- الشعور بصدمة عاطفية.
6- شعوره بأنه عصبي المزاج.
7- تراوده احلام مزعجة.
8- الخوف الشديد من المستقبل.
9- التفكير الشديد بعدم ميل الجنس الاخر.

رابعاً – المجال الاقتصادي – الاجتماعي

1- ضعف المستوى الاقتصادي لأسرة المراهق.
2- تحكم الأسرة في اختيار شريك الحياة.
3- كثرة أوقات الفراغ.
4- قلة عدد الأصدقاء في منطقة السكن.
5- قلة النوادي الرياضية والاجتماعية في منطقة السكن.

خامساً – المجال الصحي

1- الإصابة بأمراض مزمنة.

2- تسوس الأسنان.
3- ظهور حب الشباب.
4- قلة النوم.
5- الإصابة بالصداع.
6- الشعور بعدم تناسق أعضاء الجسم.

الضغوط النفسية التي يتعرض لها الشباب

تعرف الضغوط النفسية (Stress) بأنها تهديدات أو توقع الشباب لأخطار مستقبلية ستؤثر على خبراتهم وسلوكهم وعلى استجاباتهم الفسيولوجية.

والضغوط النفسية ماهي إلا مشكلات أو صعوبات يتعرض لها الشخص في حياته وتسبب له توترات وتهديدات مما يؤثر على سلوكه وعلاقته وطموحاته المستقبلية.

وعلى أية حال فإن استمرار تعرض الشخص للضغوط سواء أكانت من بيئته الداخلية أم بيئته الخارجية مع فشل هذا الشخص في التعامل معها ستسبب له التعب والإجهاد العصبي وقد تسبب له الموت في بعض الأحيان.

وإذا كانت تهديدات الحياة يمكن أن ترتبط بتقدم الإنسان في العمر أو موت الزوج أو الزوجة أو الإصابة بأحد الأمراض المستعصية أو أية ضغوط اقتصادية أو اجتماعية أو نفسية أخرى، فإن هناك أساليب للتعامل مع هذه الضغوط يمكن حصرها في ثلاثة أنواع وهي:

1. التعامل المعرفي: ويتمثل في السيطرة على الحدث الضاغط.
2. التعامل السلوكي: ويتمثل في محاولة التعامل المباشر مع المشكلة.
3. التعامل التجنبي: ويتمثل في محاولات الشخص لتجنب المشكلة.

ومهما يكن من أمر فإن طبيعة الأحداث والضغوط والسيطرة على السلوك تختلف باختلاف الأشخاص الذين يمكن أن نصنفهم في مجموعتين:

1. المجموعة الأولى: وتتمثل بمجمعة ذوي مركز السيطرة الداخلي وفيها يؤمن الشخص بقدراته وقابلياته في السيطرة على سلوكه وإمكانية التنبؤ به وكذلك السيطرة على المواقف الضاغطة بالاعتماد على نفسه وخبراته في مواجهتها والتصدي لتلك المواقف المشكلات الضاغطة.
2. المجموعة الثانية: وتتمثل بمجموعة ذوي مركز السيطرة الخارجي، وفيها يؤمن الشخص ويعتقد بسيطرة الآخرين والحظ والصدفة على سلوكه وبالتالي عدم التمكن من التنبؤ بسلوكه وضعف قدرته في مواجهة المشكلات والأحداث الضاغطة.

المدرس الناجح والبيئة الصفية

- أهمية المدرس في العملية التربوية
- خصائص المدرس الناجح .
- اعداد المدرس والأدوار التي يقوم بها .
- البيئة الصفية.
- مشكلات المدرسين.

أهمية المدرس في العملية التربوية

يعد المدرس أحد الأطراف الأساسية في العملية التربوية والعامل الأساسي في تحديد محرجاتها، وحيث أن التعليم أو التدريس هو ركيزة بناء البشر وهم القائمون والمستفيدون من عمليات التنمية، فإن موقع المدرس أو المعلم ودوره يؤثر إلى حد كبير في صياغة الواقع والمستقبل.

وإذا كانت الأمم الحية تقاس بمدى ما تقدمه للإنسان من عطاء وإشعاعات فكرية وحضارية وعلمية، فإن الأمة العربية تقع في مقدمة هذه الأمم، وتاريخها الحضاري الثري خير شاهد على ذلك، ولعل من أروع الأمثلة والشواهد على اهتمام الأمة العربية بالعلم والعلماء والمعلمين وتبيان فضلهم قوله تعالى: (يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات) وقوله تعالى: (قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون) كما تتجسد مكانة المعلم الاجتماعية ودوره في الحياة بأبهى وأروع صورة من خلال قول الرسول العظيم محمد (ص) (إنما بعثت معلماً) وقوله (ص) أيضاً (لا خير في من كان من أمتي ليس بعالم أو متعلم).

وفي الوقت الحاضر يواجه المجتمع العربي شأنه شأن الكثير من المجتمعات النامية الكثير من التحديات التي تفرضها متغيرات العصر، وهنا يبرز الدور الحيوي للتربية ومؤسساتها والمدرسون أو المعلمون في مواجهة هذه المشكلات أو التحديات لاتخاذ الإجراءات المناسبة بصددها.

وعلى أية حال فإن المدرس هو حجر الزاوية في العملية التربوية ونجاحها في تحقق أهدافها، والعامل الإيجابي الذي يجسدها وينقلها من مجال المطامح النظرية أو التطلعات إلى حيز الواقع الملموس.

خصائص المدرس الناجح

أوضحت الدراسات والبحوث العلمية إلى أن هناك خصائص أساسية للمدرس الناجح منها ما يتعلـق بالجانب الجسمي ومنها ما يتعلق بالجانب النفسي فضلاً عن الجوانب الاجتماعية والأخلاقية الأخـرى، وإن من أهم هذه الخصائص هي :

1- حب المهنة وإيمان المدرس برسالته.
2- الثقة بالنفس .
3- الشخصية القوية.
4- الشعور بالمسؤولية.
5- الروح الجماعية.
6- العدالة والموضوعية في التقويم.
7- النضج الجسمي العقلي والانفعالي.
8- التفاؤل والحيوية.
9- الحيوية والنشاط والانتظام.
10- الميل إلى التطوير في مجال تخصصه.
11- الصبر والتحمل والدقة.
12- التأهيل العلمي والتربوي.
13- السلامة من العيوب والعاهات الجسمية.
14- العلاقة الودية مع الطلبة.
15- الدقة والنظام والذكاء.
16- القدوة الحسنة أو النموذج للطلبة.
17- التوافق النفسي وامتلاك صحة نفسية جيدة.
18- المشاركة في حل مشكلات الطلبة.

19- العطف على الطلبة والتعاون معهم.
20- الحصانة البدئية.

اعداد المدرس والأدوار التي يقوم بها

أوضحت الأدبيات النفسية والتربوية أن أبعاد اعداد المدرس تتمثل في اربعة أبعاد وهي :

1- البعد الأكاديمي:

ويتمثل هذا البعد في أن يكون المدرس معداً ومتسلحاً بدرجة عالية من الشمول والتعمق في ميدان تخصصه حتى يؤدي رسالته على أفضل صورة ممكنة.

2- البعد المهني :

ويتمثل هذا البعد في إمداد المدرس بالثقافة النفسية والتربوية لمطالب النمو في كل مرحلة فيما يتعلق بالمناهج وطرائق التدريس والأهداف التربوية.

3- البعد الثقافي:

ويتمثل في إلمام المدرس بجوانب الحياة ومشكلاتها والقضايا العامة وأن يكون له موقف منها ينسجم مع مصلحة مجتمعه وأمته.

4- البعد الشخصي والاجتماعي:

ويتمثل هذا البعد في أن يكون المدرس قدوة حسنة لطلبته حتى ينعكس ذلك على سلوكهم وذلك من خلال حيويته، ودقيق في توقيتاته ومنتظم في حضوره ومرح، ولبق في الحديث ويحترمه العاملون معه ..... الخ .

هذا على الصعيد اعداد المدرس أما على صعيد الأدوار التي يقوم بها فيمكن حصرها بالآتي :

1- **المعلم موجه للطلبة من الناحيتين النفسية والاجتماعية :**

ويتمثل هذا الدور في توجيه الطلبة لمواجهة مشكلاتهم وما يتعرضوا إليه من احباطات وتناقضات في حياتهم الأسرية والاجتماعية .

2- **المدرس موجه لعملية التعلم:**

ويتمثل هذا الدور بأن لا يقتصر المدرس على حشو أدفعه الطلبة بالمعلومات لأنها متغيرة وإنما يمد الطالب بالطريقة أو المنهج الذي يمكنه من فهم المادة ووظيفتها.

3- **المدرس ناقل للتراث الثقافي:**

ويتمثل هذا الدور ليس فقط بصيغة النقل وإنما بصيغة التحليل والتفاعل والحفاظ على الهوية.

4- **المدرس عضو في جماعة المدرسة:**

ونعني بهذا الدور هو مشاركة المدرس الفعالة في جميع أنشطة المدرس سواء أكان ذلك في داخلها أم في خارجها.

5- **المدرس مواطن في المجتمع:**

ونعني به أن المدرس مسؤول عن توعية الطلبة بأهداف المجتمع من خلال عملية التعليم ونشاطاته في مجالس الآباء والمعلمين....الخ .

البيئة الصفية

ويقصد بها: الصف أو المكان الذي تقوم عليه المدرسة بوظيفتها الأساسية في تسهيل عملية التعلم التي يشترك فيها المدرس والطالب والمنهج باعتبارهم الأركان الأساسية في العلمية التربوية.

ولكي تكون البيئة الصفية وسيلة فعالة في تحقيق السلوك المرغب لدى الطلبة نشير إلى بعض الاقتراحات :

1- أن يبذل المعلم ما بوسعه لإشباع حاجات الطلبة النفسية المتمثلة بالحاجة إلى الأمن والانتماء والحب والتقدير والاحترام.
2- أن يشجع المدرس أسلوب المنافسة الجماعية والتعاون بين الطلبة في انجاز المهمات.
3- أن يشعر الطالب باهتمام المدرس به وتنمية قدراته وشخصيته إلى أقصى حد ممكن.
4- أن يهتم بأساليب الإرشاد والتوجيه التربوي.
5- إشغال الطلبة بمهام نافعة ومثمرة وإثارة دافعيتهم إلى التعلم.
6- استخدام أساليب منظمة ومؤثرة في ضبط الصف، وأن يتجنب أساليب التهديد والوعيد.
7- أن يكون المدرس نموذجاً يحتذى به من قبل الطلبة.

وإذا كان المدرس هو النموذج والمصدر الأساسي للمعلومات وللاتجاهات الفكرية وذات تأثير كبير في الصحة النفسية للطلبة، فإنا نشير في هذا المجال إلى بعض المهمات الأساسية التي يشارك فيها المدرس خلال يوم دراسي وهي:

1- الاهتمام بطريقة عرض الأفكار والاستعانة بوسائل الايضاح الأخرى في عرض الأفكار العلمية على الطلبة.
2- توجيه طاقات الطلبة للعمل المنتج عن طريق جعل المناهج جذابة واستخدام نظام الحوافز والمكافآت.
3- تشخيص مواقع القصور والخلل لدى الطلبة والعمل على حلها قدر الإمكان.
4- أن يعطي المدرس نموذجاً سلوكياً للطلبة، فقد ثبت من الدراسات بأن المعلم العدواني يميل طلبته لأن يبدو نسبة عالية من السلوك العدواني.

5- المساعدة على تحديد الأهداف التربوية وتجسيدها على أرض الواقع.
6- تنمية الاتجاهات والقيم المرغوبة لدى الطلبة لكي يتفاعلوا فكريا واجتماعيا من أجل مساعدة بعضهم البعض وتنمية قدرتهم على اتخاذ القرارات المستقلة.
7- الإدارة الروتينية للفعاليات والتي تمثل بتوزيع الأوراق والدفاتر....الخ، وقد أشارت الدراسات العلمية إلى أن المعلم الكفء ينبغي ألا يقضي فيها مدة تزيد عن (10%) من وقت الدراسة، بيد أن المعلم غير الكفء يقضي ما يزيد عن 50% من ذلك الوقت.

أما ما يتعلق بكفاءة المدرس فلقد أشارت الدراسات والبحوث العلمية إلى أن المقياس الصحيح لكفاءة المدرس يعتمد بالدرجة الأساس على تحصيل طلبته، بيد أن هناك متغيرات أخرى لها ارتباط بهذا التحصيل منها:

1- وضوح أسلوب التدريس وتغيره من قبل المدرس وحماسه وتوجهه الجدي نحو انجاز المهمات التدريسية.
2- اتاحة الفرص للطالب للتعلم.
3- عدم نقد المدرس لطلبته نقداً سلبياً، لأن الدراسات أوضحت أن هناك علاقة سلبية بين هذا النقد وتحصيل الطلبة.
4- استخدام المدرس لأفكار طلبته بما ينشطهم ويعزز سلوكهم.
5- إننا نستطيع أن نحكم على كفاءة المدرس من خلال تفاعله الإيجابي مع الطلبة.

مشكلات المدرسين

أوضحت الدراسات والبحوث العلمية الأجنبية منها والعربية أن مشكلات المدرسين يمكن أن تصنف في المجالات الآتية:

أولاً – المشكلات الأكاديمية والمهنية

1- ضعف اعداد المدرس علمياً وتربوياً .
2- الاقتصار على طريقة المحاضرة دون الطرق التدريسية الأخرى في عرض المادة الدراسية.
3- ضعف الترابط بين المناهج النظرية والتطبيقية.
4- ضعف العلاقة بين المدرس والطلبة وبينه وبين زملائه والإدارة المدرسية.
5- استخدام أساليب العقاب وإهمال اساليب التعزيز التربوية في عملية التعلم.

ثانياً – المشكلات الاقتصادية – الاجتماعية

1- ضعف موارد العيش وعدم تلبيتها للحاجات الأساسية للمدرس.
2- انخفاض المكانة الاجتماعية للمدرس.
3- صعوبة الوصول من وإلى المدرسة.
4- صعوبة الحصول على سكن دائم.
5- لا يقدر المجتمع مهنة التدريس حق قدرها.
6- قلة النشاطات العلمية والترويحية داخل المدرسة وخارجها.

ثالثاً – المشكلات النفسية

1- الشعور بالإحباط واليأس .
2- ضعف تحمل المسؤولية.
3- ضعف الاشتراك في القرارات التي تتعلق بمهنة التدريس .
4- الشعور بالتسلطية والعدوانية.

5- ضعف التوافق النفسي والاجتماعي.
6- المعاناة من كثرة أوقات الفراغ.

ولمعالجة هذه المشكلات نقترح ما يأتي :

1- العناية بأساليب اختيار المدرس والاهتمام به كالاهتمام بأساليب اختيار الأطباء والمهندسين.
2- التأكيد على معرفة وإلمام المدرس بأساليب التقويم الحديثة بحيث لا يقتصد على أسلوب الامتحانات كما هو شائع في بعض المدارس.
3- استخدام المدرسين لطرائق التدريس الحديثة في الميدان التعليمي كاستخدام طريقة المناقشة وأسلوب حل المشكلات.
4- العمل على ربط الخطط التربوية بأعداد المدارس مع الخطط الإنمائية في المجتمع.
5- ضرورة تصدي المدرسين للأيدلوجيات الوافدة والحيلولة دون تسربها إلى عقول الطلبة.
6- الموازنة بين أعداد المدرس العلمي وإعداده المهني.
7- إبراز دور المدرس وقيمته في المجتمع في المناهج الدراسية ووسائل الإعلام المختلفة.
8- الاهتمام بتحسين أوضاع المدرسين المعاشية وإحلالهم المكانة الاجتماعية المرموقة في المجتمع . (الداهري صالح حسن: 1999)

بعض من تجارب التعلم:

لكي يتضح كيف تصمم تجارب وتنفذ نعود إلى تجربة نورلديت السابقة فلقد أحضر قطة جائعة ووضعها في قفص يمكنها الخروج منه لو ضغطت على رافعة

موجودة بداخل القفص. ووضع الطعام خارج القفص ولكن على مسافة لا يمكن للقطة بلوغها لو مدت يدها من بين القضبان عند وضع القطة داخل القفص أخذت تدور داخله وتتحرك حركات عشوائية وتحاول مد يدها خارج القفص للوصول إلى الطعام. بعد فترة زمنية طويلة ضغطت على الرافعة بالصدفة فانفتح الباب وخرجت لتحصل على الطعام أخذها المجرب ووضعها في القفص مرة ثانية فقامت بنفس الحركات العشوائية ولكن لفترة أقصر ثم ضغطت على الرافعة لتخرج وتحصل على الطعام بتكرار وضعها داخل القفص عدة مرات وخروجها منه أصبحت لا تستغرق وقت طويلا للضغط على الرافعة والخروج من القفص. من التجربة يتضح الآتي:

1- لو لم تكن القطة جائعة ما حاولت الخروج من القفص، أي أن دافع الجوع كا يحركها ويوجهها وينظم سلوكها. ومن هنا فإن من شروط إجراء تجارب التعلم وجود الدافع لدى الكائن.

2- لو لم يكن الطعام موجوداً خارج القفص وتستطيع القطة رؤيته لما حاولت بلوغه، فالطعام هو الهدف الذي سعت القطة لبلوغه لإشباع الدافع. ومن هنا فإنه من شروط إجراء تجارب التعلم وجود هدف يسعى الكائن لبلوغه للتخلص من التوتر الذي يستثيره الدافع. وهذا الهدف قد يكون مادياً كالطعام في تجربة ثورنديك أو معنوياً كبلوغ مستوى معين من الأداء.

3- وجود عائق يحول بين القطة والطعام فالنقص كان يعوق القطة عن بلوغ هدفها هذا فضلاً عن أنها لم تكن تعرف كيف تفتحه أي أنه من شروط إجراء تجارب التعلم وجود العئ الذي يحول بين الكائن وهدفه مما يدفعه إلى القيام باستجابات متعددة على العائق. وقد يكون هذا العائق فترة زمنية أو عدم معرفة طريقة التخلص من المشكلة أو حلها.

4- قيام القطة باستجابات متعددة للتغلب على العائق وللوصول إلى الهدف الذي تسعى

إليه. هذه الاستجابات منها ما يساعد على الوصول إلى الهدف واستبعاد ما عداها. وعلى هذا فإن من شروط إجراء تجارب التعلم تحديد المظاهر السلوكية التي ستلاحظ ونسجل كيف يتم ذلك.

5- يتضح من التجربة أن القطة استبعدت الحركات العشوائية واحتفظت بالاستجابات الناتجة التي تؤدي إلى الخروج من القفص. وقد أدى هذا إلى نقص الزمن اللازم للوصول إلى الهدف. أي أن حدوث القطة كان يقاس بالزمن وعلى هذا فإنه من شروط إجراء تجارب التعلم تحديد أسلوب قياس التعلم هل يكون باختصار الزمن بنقص عدد الحركات أم بأساليب أخرى.

6- يستلزم إجراء التجارب تهيئة الكائن الحي للظروف التي ستجرى فيها التجربة، فالظروف التجريبية تختلف عادة عن الظروف العادية التي يعيشها الكائن الحي. وحتى لا تتدخل العوامل الخاصة بالموقف التعليمي كمتغيرات جديدة تؤثر على الأداء بالنسبة للحيوان يمكن أن يتم ذلك بأن نترك الحيوان ليتجول في القفص الذي سيجلس فيه أثناء التجربة أو داخل الجهاز المعين الذي سيستخدم معه. حتى إذا عمد إليه عند التجربة لا يكون شيئاً جيداً عليه.. أما تجارب الإنسان فيمهد لها بإعطاء المتعلم فكرة عن الظروف التجريبية والمطلوب منه عمله تماماً. هو نوع الأجهزة والأدوات التي ستستخدم معه.

7- تحديد خطوات تنفيذ التجربة ففي تجارب الارتباط الشرطي لا بد من تحديد أنواع المثيرات وعددها. والفترات الزمنية بينها وكيفية تقديمها. وفي تجارب التذكر يلزم تحديد المادة المطلوب حفظها ونوعها (ذات معنى أم صماء، غير ذات معنى) وطريقة حفظها (على فترات متباعدة أم في جلسة واحدة) ومتى يتم تسميعها (بعد الحفظ مباشرة أم بفترة أم بفترات زمنية متفاوتة أطول).

قياس التعلم:

تستخدم وسائل متعددة لقياس التعلم تختلف حسب ما يتعلم فإذا كان التعلم حركياً اختلفت مقاييسه عما كان معرفياً أو وجدانياً

ومن أنواع مقاييس التعلم:

1- **السرعة:** وتظهر في اختصار الزمن اللازم لأنها، عمل معين مثل الخروج من القفص أو اجتياز متاهة على شكل معين.

2- **الدقة:** أي نقص الحركات العشوائية وثبات الاستجابات الصحيحة، أو نقص الأخطاء التي كان يقع فيها المتعلم مثل نقص الأخطاء أثناء الكتابة على الآلة الكاتبة نتيجة للتدريب.

3- **المهارة:** يقصد بها أداء العمل بسرعة ودقة من التكيف السريع للتغيرات الطارئة فالسائق الماهر لا يستغرق وقتاً طويلاً لإدارة السيارة ولا يرتكب أخطاء كثيرة أثناء القيادة ويستطيع التكيف السريع لتغيرات الطرق ولاختلاف أنواع السيارات التي يقودها.

4- **عدد المحاولات اللازم للتعلم:** يقصد بها عدد المحاولات التي يقوم بها الكائن حتى يحدث التعلم مثل حاجة الشخص إلى قراءة قطعة الشعر 30 مرة لحفظها بينما يحتاج آخر إلى 10 محاولات فقط لحفظها. (عبد الحميد نشواتي 1987).

أنـــواع التــعـــلم:

عند تعريف التعلم في الفصل السابق بينا أن من خصائص التعلم الشمول بمعنى أن تغيراته غير قاصرة على جانب واحد من السلوك دون الآخر. فقد يكون التغير في السلوك معرفياً أو حركياً أو وجدانياً. إلا أن هذا لا يفقد السلوك معرفياً أو حركياً أو وجدانياً. إلا أن هذا لا يفقد السلوك وحدته الكلية بناء على ذلك يثار السؤال الآتي:

هل يمكن القول بوجود أنواع منفصلة من التعلم؟

إن كثيراً من الخلط فيما يرى أوزابل في فهم طبيعة التعلم قد ينتج من تصور أن للتعلم أنواعاً منفصلة مختلفة الكيفية. ولكن يمكن تصور هذه الأنواع كما يرى ماركس على بعد متصل واحد يبدأ من الاستجابة الظاهرة الواضحة الصريحة ويمتد حتى الاستجابة الخفية غير الواضحة الضمنية.

تعلم التعلم التعلم التعلم التعلم بالاستبصار

المهارات الحركية الاشتراطي اللغوي المعرفي أو إدراك العلاقات

الاستجابة الظاهرية الاستجابة الخفية

يقوم هذا التصور على أساس نوع الاستجابة السائدة في التعلم فقد يكون الاعتماد على العضلات كما في اكتساب المهارات الحركية وقد يكون الاعتماد على استخدام الألفاظ والرموز كالتعلم اللغوي والمعرفي.

من التحفظات الهامة بالنسبة لهذا التصور أن بعضا من صور التعلم قد تتضمن أكثر من نوع واحد من أنواع التعلم السابقة. فاكتساب الاتجاهات يتضمن

استجابات لفظية (رأى الفرد في إلغاء حكم الإعدام مثلاً) ومعرفية (إدراك المنافع والمضار لإلغاء حكم الإعدام) وحركية (تأييد إبقاء حكم الإعدام قولاً وفعلاً).

فإذا رجعنا إلى البعد السابق لوجدنا أن تعلم المهارات الحركية يتضمن القيام باستجابات ظاهرة تعتمد على استخدام العضلات، وأداء الحركات التي يسهل ملاحظتها. أما التعلم بالاستبصار فيتضمن القيام باستجابات داخلية لا يسهل ملاحظتها مباشرة كالتفكير والمشكلة وتحليلها إلى عناصرها وإدراك العلاقات بينها وغير ذلك من العمليات العقلية التي لا تدرك مباشرة بل بآثارها كما تظهر في القيام بحل المشكلة.

أما الأنواع الثلاثة الباقية فتفتح فيما بين تعلم المهارات الحركية والتعلم بالاستبصار. فالتعلم الشرطي يقوم على الربط بين عدة مثيرات واستجابات متعددة. وهذه الاستجابات قد تكون واضحة صريحة مثل رفع الحمامة لرأسها عند مستوى معين أو ضغط الفأر على رافعة للحصول على الطعام، وقد تكون خفية داخلية مثل سيلان اللعاب. إلا أن هذا النوع من التعلم يقوم أساساً على الرابطة المثير الاستجابة في سلوك قابل للملاحظة. ولذلك فإنه أقرب ما يكون إلى قطب الاستجابة الظاهرة.

فإذا انتقانا إلى التعلم الغوي (تعلم المفردات والمعاني) لوجدنا أن الشخص يتلقى مثيراً لغوياً واضحاً صريحاً ثم يقوم بعمليات عقلية متعددة من تحديد للخصائص واستدعاء للمعلومات السابقة وربط بينها وغير ذلك حتى يصدر الاستجابة الواضحة، لذلك فإنه يقع في منتصف البعد بين قطبي الاستجابة.

فإذا انتقلنا إلى التعلم المعرفي والاستبصار لوجدنا أنهما أكثر قربا لقطب الاستجابة الخفية، إذ يتلقى الكائن المثيرات المختلفة فيحاول تصنيفها في فئات تجمع بينهما خصائص مشتركة ويدرك أوجه الشبه والاختلاف بينها، ثم يحاول إدراك العلاقات بينها مكوناً تصنيفات أعم وهكذا.

إلا أن هذه الأنواع لا تعنى أن السلوك ليس وحدة كلية والدليل على ذلك أن تعلم المهارات الحركية بالرغم من أن الاستجابة السائدة فيه هي الاستجابة الحركية الظاهرة. إلا أن هذا لا يمنع أن يتضمن استجابات غير واضحة مثل إدراك العلاقة بين مكونات المهارة. مثل معرفتنا للعلاقة بين حركة القدم وحركة بدال العجلة ووضع اليدين والبدن وتآزر العين وحركة القدم اليمنى وحركة القدم اليسرى وأثر ذلك على سرعة دوران العجلات وعلى سرعة الدراجة وعموماً مقاسة بالمسافة المقطوعة في فترة زمنية محددة أو التآزر بين حركة اليدين والساقين والرأس والتنفس أثناء السباحة وذلك بالإضافة إلى معرفتنا اللفظية أو العملية بقانون الطفو.

والدليل الثاني ينبع من تجارب التعلم بالاستبصار وإدراك العلاقات فلقد أجرى الجشطلت تجاربهم على القرود إذ قدموا لقرد جائع مجموعة من العصي متفاوتة الأطوال ووضعوا الموز خارج القفص. حاول القرد الوصول إلى الموز باستخدام يده فقط ثم باستخدام إحدى العصي ولكنه فشل. فجلس يلعب بالعصي وفجأة إدراك العلاقة بين عصوين أي إمكانية وصلهما معا ليكونا عصا طويلة توصله إلى غايته. من هذه التجربة يتضح أن التعلم كان بالإدراك المفاجئ لعلاقات بين أجزاء المجال (القفص – الموز – المسافة بين الموز والقفص- طول ذراع القرد- طول ذراعه بالعصا- علاقة العصوين ببعضهما- علاقتهما بيده) ثم أعاد تنظيم أجزاء المجال بوصل العصوين ببعضهما بحيث يستطيع الوصول إلى الموز. في هذا النوع من التعلم كان الاستبصار هو الاستجابة الغالبة ولكن القرد لم يكن ليصل إلى الاستبصار دون الإمساك بالعصا وتجربتها في الوصول إلى غايته.

مما سبق يتضح أن السلوك وحدة كلية وأن تقسيم التعلم إلى أنواع ما هو إلا تقسيم تعسفي مصطنع ليسهل دراسة ظواهر التعلم المختلفة وتنظيم المواد العلمية التي تجمع تحقيقاً للاستفادة العلمية والعملية المنظمة منها. (منصور طلعت:1984)

نــظريــات التعــلــم:

إن من أهم ما واجه علماء النفس هو تفسير حصول عملية التعلم ونظراً لهذه الصعوبة والغمـوض فقد كثرت فيها الآراء ولكن هذه الآراء رغم كثرتها فقد احتواها اتجاهان:

1. **النظريات الترابطية:** وهي ترى أن الـتعلم يحصـل بسـبب قيـام تـرابط فسـلجي وتشـمل نظريـة التعلم لبافلوف المعروفة بنظرية التعلم الشرطي. ونظرية المعلم لثورندايك المعروفة بنظرية التعلم بالمحاولة والخطأ. وسنقوم بشرحها موجزاً بعد قليل.
2. **نظريات الفهم والإدراك:** وهي أن ترى عملية التعلم تتم عن طريق استخدام العقل أي تـتم عـن طريق التنظيم والاستبصار قبل أية خطوة من خطوات التعلم.

أ. النظريات الترابطية:

1. **التعلم الشرطي:** ويعني التعلم الشرطي أن هنـاك شرطـاً لـكي يـتعلم الفـرد شـيئاً جديـداً غـير طبيعي هو ارتباطه بالشيء الطبيعي. فالطعام منبه طبيعي لسيلان لعاب الكلب أما دق الجرس فمنبه غير طبيعي لسيلان لعاب الكلب فإذا دق الجرس أمام الكلب لا يسيل لعابه ولأجل أن يتعلم سيلان لعابه عنـد دقه الجرس يشترطان يرتبط دق الجرس برؤية الطعام وهذا الارتباط لا يكون عقلياً ولكن يحصـل فسـلجياً فالكلب الذي خضع لعملية التعلم المذكورة يسيل لعابه لا إرادياً بمجرد سماع الجـرس، وهكـذا الحـال مـع الطفل الصغير الذي يخاف من الطبيب فالطبيـب منبـه غـير طبيعـي لخـوف الطفـل ولكـن ارتبـاط رؤيـة الطبيب بزرق الإبرة تعلم الطفل الخوف من الطبيب ويطلق على هذا النوع من التعلم بالتعلم الشرطي.

تبين مما سبق أن التعلم ظاهرة معقدة متشابكة العوامل تكاد تشمل حياة الإنسان والحيوان كلها، إذ يشمل جميع جوانب السلوك، ولذلك اختلفت النظريات في دراسته وفي وضع المبادئ والقوانين التي تحكمه وتفسره. ويدل على ذلك التعدد التخطيط الثاني الذي وضعه لانزر وذكره تشيلد.

يقوم التخطيط التالي على محورين هما:

1- الترابطية (السلوكين)- المعرفية.
2- دور الكائن في الاستجابة للمثيرات.

وعلى المحور الأول توجد مجموعة وجهات نظر السلوكية التي ترى أن التعلم يقوم أساساً على المثير ← الاستجابة. ويمتد المحور حتى وجهات النظر المعرفية التي ترى أن التعلم يقوم على أساس عدة عمليات عقلية وعلى تكوين بنايات عقلية مستمدة من الخبرات التي يمر بها الفرد.

وعلى المحور الثاني توجد وجهات النظر التي تدور حول موقف الكائن الحي من البيئة، وكيف أن هذا الموقف يتراوح ما بين السلبية والإيجابية.

فأنصار وجهة النظر السلبية يرون أن الكائن لا يتحرك إلا بفعل المثير وتسمى هذه الوجهات من النظر « وجهات نظر رد الفعل» في حين يرى أنصار وجهات النظر «الإيجابية» أن الكائن الحي دائم الحركة والنشاط التلقائي في بيئته.

بالجمع بين المحورين أمكن وضع التخطيط التالي. ولكن يجب الإشارة إلى أنه على كلا المحورين توجد وجهات نظر أخرى تتفاوت قرباً أو بعداً من أحد القطبين، كذلك فإن وجهات النظر المختلفة يوجد بينها درجات متفاوتة من التداخل والتباعد كما سيتضح فيما بعد.

المحور الأول	المحور الثاني				
	دور الكائن في بيئته		الترابطية	بين - بين	المعرفية
		سلوكه كرد فعل للمثير	واطسون ثورنديك هل	-	-
		بين - بين	بافلوف	تولمان	الجشطلت
		إيجابي نشط تلقائياً	سكنر	لانزر	بياجيه

محوري توزيع نظريات التعلم

بالرغم من ان هذا التخطيط لا يمكن اعتباره جامعاً شاملاً إلا أنه يوضح مدى التنوع والاختلاف في وجهات النظر.

هذا ونظراً لأنه قد سبق مناقشة تجربة ثورنديك في التعلم وكذلك إحدى تجارب الجشطلت ووجهة نظر بياجيه فلن نتناولها بالتفصيل.

ولكن نعرض لوجهات نظر بافلوف وسكنر بقدر من التفصيل وذلك لما لهما من تطبيقات عملية. وتوضيحاً لما سبق الإشارة إليه من أن علم النفس المعاصر سلوكي ووظيفي، ثم نعرض بعد ذلك الملامح العامة للتعلم بالاكتشاف كنموذج للتعلم المعرفي. (فاخر عاقل 1977).

الاشتراط الكلاسيكي (تجارب بافلوف):

في الأصل كان بافلوف يقوم بتجاربه حول عملية الهضم عند الكلاب الجائعة فلاحظ سيلان اللعاب في فم الكلب وقبل أن يقدم له الطعام بصورة فعلية وقد كان

هذا يحصل عند رؤية الكلب للطعام أو عند رؤيته للشخص الذي يقوم بإطعامه وعند سماع الكلب وقع أقدام الخادم الذي يقدم له الطعام.

إن هذه الظاهرة أثارت بافلوف لأن المثير الطبيعي لنشاط الغدد اللعابية هو الطعام وليس سماع أقدام الخادم أو رؤيته. لا بد أنها حصلت بسبب ظروف التجربة والارتباط الذي حدث في أثنائها.

لقد كانت هذه الملاحظات باعثاً دفع بافلوف لتصميم تجارب خاصة لهذا الغرض فوجد عند بداية التجربة إن قرع الجرس لوحدة لا يؤدي إلى سيلان لعاب الكلب ولكنه عندما اقترن بالطعام أصبحت له القدرة على إسالة اللعاب حتى وإن لم يكن مصحوباً بتقديم الطعام. وفي هذه الخالة يعتبر الجرس منبها شرطياً إما المنبه الأصلي وهو الطعام فيطلق عليه المنبه الطبيعي وتسمى عملية إسالة اللعاب بالنسبة لقرع الجرس بالفعل المنعكس الشرطي.

مقومات التعلم الشرطي:

يرى العلماء المهتمون بهذا النوع من التعلم أن هناك عوامل مهمة يجب توفرها لكي يتم فيها التعلم وهي:

1. ظهور المثير الطبيعي والمثير الشرطي معاً بالتعاقب الذي لا تتجاوز الفترة بينهما بضع ثوان.
2. تكرار المثير الأصلي بالمثير الشرطي لعدة مرات وتلعب الفروق الفردية دوراً هاماً بالنسبة لعدد مرات التكرار.
3. عدم وجود بعض المثيرات القوية المشتتة للانتباه في غضون فترة ارتباط المثير الطبيعي بالمثير الشرطي.
4. عدم تفوق القيمة الحيوية للمثير الشرطي على القيمة الحيوية للمثير الطبيعي بالنسبة للمتعلم.

إذا لاحظت موقف الطفل الصغير من الطبيب قبل أن يحقنه بالمصل وبعد أن يحقنه به نجد فارقاً كبيراً. فقبل الحقن يكون لطيفاً وودوداً لا يخاف الطبيب ولكن بعد الحقن أصبح الطبيب منفراً مخيفاً مؤلماً وذلك لارتباطه بالحقن الذي سبب لطفل الألم. أي أنه قد حدث ارتباطاً بين الطبيب والحقن، ولما كان الحقن (كمثير) قد أدى إلى استجابة مؤلمة فإن الطبيب أيضاً يصبح مثيراً يستدعي نفس الاستجابة التي كانت للحقن.

هذا المثال يوضح نظرية الارتباط الشرطي الكلاسيكي التي يعتبر بافلوف من مؤسسيها الأوائل للتحقق من نظريته أجرى عملية جراحية للكلب استطاع بها جمع تفرز أثناء إجراء التجربة. كانت تجاربه تقوم على أكثر من مثير في وقت واحد أو مرتبة ودراسة استجابة الكلب لها إذا كان تقدم الطعام مصحوباً أو مسبوقاً بصوت جرس ويدرس التغيرات الحادثة في سيلان اللعاب. لتوضيح تجربة بافلوف تسير إلى أن الطعام مثير طبيعي غير شرطي لأنه أصلاً يؤدي إلى سيلان اللعاب أما الجرس فهو مثير شرطي لأنه لا يسيل اللعاب أصلاً، وأن إفراز اللعاب استجابة للحصول على الطعام يعتبر استجابة طبيعية أو فعلاً منعكساً عير شرطي.

لاحظ بافلوف أنه متلازم تقديم المثير الطبيعي الطعام (م^{2}) مع المثير الشرطي - الجرس- (م) لعدة مرات يصبح للجرس القدرة على إسالة اللعاب أي يتلازم تقديم المثير الطبيعي مع المثير الشرطي عدة مرات يصبح للمثير الشرطي القدرة على إثارة الاستجابة الطبيعية في هذه الحالة تسمى الاستجابة الطبيعية باسم الاستجابة الشرطية لأن سيلان اللعاب يصبح مشروطاً بالجرس والرسم التالي يوضح: المبدأ الأساسي في النظرية.

جرس م1

طعام م1 ← سيلان اللعاب

كانت تجارب بافلوف تقوم على أساس أن تكوين الاستجابة الشرطية يقوم على أن يسبق المثير الشرطي (الجرس) المثير الطبيعي (الطعام) بفاصل زمني قدره نصف ثانية أو يتأتى معه أي يحدثان معاً. وتصدر الاستجابة نتيجة لتوقع الكلب للطعام بعد سماعه للجرس مباشرة. إلا أن بافلوف استطاع تكوين شرطية مرجأة باطلة الفاصل الزمني بين المثيرين. وقد لاحظ بافلوف أن الاشتراط العكسي لا يمكن إحداثه لأنه يقوم على تقديم الطعام قبل الجرس مما لا يجعل الكلب يتوقع أي شيء.

وجد بافلوف أنه إذا دق الجرس ولم يقدم الطعام يفقد الجرس قدرته تدريجياً على إثارة إفراز اللعاب. أي أنه إذا قدم المثير الشرطي غير متبوع بالمثير الطبيعي لا تظهر الاستجابة الشرطية. وقد أطلق على هذه الظاهرة اسم الانطفاء. إلا أنه بعد فترة من الزمن لا يقدم فيها المثير الطبيعي أو المثير الشرطي تعود الاستجابة الشرطية للظهور عند تقديم الجرس فقط وقد سميت هذه الظاهرة باسم العودة التنقائية كذلك أمكن إعادة تكوين الاشتراط بعد الانطفاء أسرع من تكوينه في أول الأمر.

أما عن قياس بافلوف للتعلم فلقد اعتمد على تقدير كمية اللعاب المفرز أي سعة الاستجابة. كما كان يقيسه بمقاومة الاستجابة الشرطية للانطفاء أي استمرار افراز اللعاب في عدة محاولات بالرغم من عدم تقديم الطعام بعد الجرس. كما استخدم بافلوف كمون الاستجابة كوسيلة أخرى للقياس ويقصد بكمون الاستجابة الفترة التي تفصل بين سماع الكلب للجرس وإفرازه للعاب، إذ لاحظ أنه مع زيادة عدد مرات اقتران الجرس بالطعام ينقص كمون الاستجابة.

إن للتعلم بالارتباط الشرطي تطبيقاته الهامة في سلوك الإنسان فالتلميذ يحب المادة التي يدرسها المدرس اللطيف. والطفل الصغير الذي يرى القطة فيلعب معها ولكنها عندما تعضه وتؤلمه يخاف منها وتصبح مثيرا منفرا مخيفا. وقد بينت

الدراسات أن الطفل يمكن أن يخاف من القطة ومن الحيوانات التي تشبهها إذ يعمم استجابة الخوف على المثيرات المشابهة للقطة بل وقد يخاف من أي شيء له فراء يشبه القطة.

أخيراً يجب الإشارة إلى أن كثيرا من استجابات الإنسان قابلة للتشريط مثل الاستجابة الحشوية أو استجابات الجهاز الهضمي والاستجابات الانفعالية لمثيرات غير طبيعية كالأماكن الفسيحة أو المغلقة أو المرتفعة. ولذلك فللتشريط تطبيقاته في مجال العلاج السلوكي. (الداهري صالح حسن: 2008)

دور التعلم الشرطي في التعلم:

يقوم التعلم الشرطي بدور هام في حياة الإنسان والحيوان بحيث يدخل في الكثير من الأمور التي يتوقف عليها بقاء الفرد واستمراره وتطورهُ ومن أهم ما يذكر في هذا الصدد.

1. يقوم التعلم الشرطي بدور هام في كسب العادات ضد الإنسان والحيوان فالعادة ما هي إلا استعداد الفرد لأن يستجيب إلى علامات ورموز تنوب عن المثيرات والمواقف الأصلية. خذ على سبيل المثال ترويض الحيوان، فإنه يتلخص في الاستعاضة عن المثيرات الطبيعية مثل إطعامه أو ضربه بعلامات ورموز منها الكلام المروض وإشاراته أو مثيرات صناعية أخرى. فلكي يتعلم الدب الرقص عند سماعه الموسيقى يضع المروض لوحة معدنية تحت كل قدم من أقدامه ثم يقوم بتسخين هذه اللوحات كهربائياً حسب الحاجة المناسبة للموسيقى بحيث تكون الحرارة في اللوحة كافية لأن يرفع الدب رجله وهكذا يتعلم رفع أرجله وفق الموسيقى دون أن يحتاج إلى أن تكون اللوحة التي تحته حارة لقد أصبحت الموسيقى باعتبارها مثيراً غير طبيعي يؤدي مهمة المثير الطبيعي وهو الحرارة المسلطة على أقدام الدب. والخيل تعلم

التوقف عند سماعها لفظة معينة وذلك عن طريق ربط هذه اللفظة بجذبة قوية مولمة اللجام الموضوع في فمها.

أما فيما يتعلق باكتساب العادات عند الإنسان فيتجلى ذلك عند الرضيع الذي تقوم شفتاه بحركات ارتشاف الحليب لمجرد رؤيته أمه أو زجاجة الرضاعة ويأتي النوم على الطفل حين يرى أمه تعد له فراشه أو عندما تبدأ بأغنية خاصة تتكرر كل يوم في نفس الموقف.

كذلك يبدو أثر التعلم الشرطي واضحاً في تعلم الطفل الكلام فهو ينطق بكلمة ماما ويسمع نفسه وهو ينطقها، أي أم النطق ارتبط بسماع الكلمة فتصبح الكلمة المسموعة مثيراً شرطياً يدعو الطفل الى نطقها مرة أخرى وهكذا يمضي في تكرارها حتى يغلبه التعب أو يشغله شيء آخر. وفي تعلم القراءة يعرض المدرس للتلميذ على السبورة رسم حيوان صغير والى جانبه رمز معين هو كلمة (بطة) ففي أول الأمر لا يكون هناك ارتباط من أي نوع بين هذا الرمز ومعنى البطة أما بعد التدريب فيمكن الاستغناء عن صورة البطة وعندما تكفي روية كلمة بطة لإثارة المعنى في ذهنه وهكذا الحال في كل ما يتعلمه من أسماء وصفات وكذلك يقوم التعلم الشرطي بدور كبير في تكوين الشخصية في مرحلة الطفولة المبكرة أثناء عملية التطبيع الاجتماعي وتأديب الطفل، ذلك أن العقاب- مادياً كان أم معنوياً- مثيراً للألم والخوف وغالباً ما يكون العقاب قوة رادة تكف الفرد عن القيام بالسلوك الذي يعاقب عليه. وتكرار ارتباط الذنب بالعقاب يجعل ارتكاب الذنب بل مجرد التفكير في ارتكابه مثيراً شرطياً للخوف والألم من شأنه أن يمنع الطفل عن اقتراف ما ننهاه عن عمله، على هذا النحو نستطيع أن نعتبر(الضمير) مجموعة من استجابات شرطية. فالضمير هو جانب الشخصية الذي يوجه سلوكنا وينقد أعمالنا عن إتيان ما لا يرتضيه ويعذبنا بوخزه الشديد إن انحرفنا عما لا يرتضيه.

وأثر التعليم الشرطي ظاهر في تحوير دوافعنا الفطرية من ناحية مثيراتها وأساليب إشباعها، وفي تكوين ميولنا المكتسبة عن طريق ارتباط العمل الجاف بأخر يشتاق إليه الفرد. وكذلك في اكتساب المخاوف الشاذة كما وضحنا ذلك في مكان آخر من هذا التعيين.

2- التعلم الوسيلي أو التعلم الشرطي الإجرائي:

يعتبر سكنر هو مؤسس هذه النظرية التي تقوم من الناحية المنهجية على استخدام الملاحظة الموضوعية في دراسة المثير ← الاستجابة. قامت نظريته على المبدأ القائل أن المثير يستثير استجابة تميل للتكرار إذا دعمت أو عززت أي تبعتها مكافأة مادية كالحصول على الطعام أو معنوية كالهرب من موقف مؤلم. فالطفل إذا بكى للحصول على شيء معين وأعطاه له أهله يستخدم البكاء وسيلة لإشباع رغباته.

لدراسة نظريته صمم سكنر قفصا خاصا مزودا برافعة عندما يضغط عليها الحيوان الجائع ينزل له الطعام. أي أن الرافعة هي المثير للحيوان الجائع، والضغط عليها هو استجابة للكائن التي تؤدي الى تكرار ضغط الحيوان على الرافعة. والرسم التالي يوضح التجربة:

المثير	الاستجابة	النتيجة (المعزز)
الرافعة ←	الضغط على الرافعة ←	الطعام

يمكن اجمال الفروق بين التعلم الوسيلي والاشتراط الكلاسيكي في أن الحيوان في الاستراط الكلاسيكي لا يقوم بأي مجهود للحصول على الطعام فلقد كان المجرب يقدم الطعام للكلب المربوط، بينما في التعلم الوسيلي يقوم الحيوان بمجهود معين كان يضغط على الرافعة للحصول على الطعام. في الكلاسيكي لا تحدث

الاستجابة الشرطية أي تغيير في البيئة وهذا على العكس الوسيلي فالضغط على الرافعة تغيير في البيئة ووسيلة للحصول على الطعام. فإنها في الوسيلي استجابة منبثقة أي صادرة عن الكائن الحي تلقائيا. إذا كان المثير الطبيعي(الطعام) هو المدعم في الاشتراطي الكلاسيكي فإن النتيجة(الطعام) هي المدعم في التعلم الوسيلي. إذا كان التعلم يقاس في الكلاسيكي بسعة الاستجابة أي كمية اللعاب. فإنه يقاس في الوسيلي بمعدل الضغط على الرافعة.

يمكن تقسيم التدعيم الى نوعين: مستمر أي يحصل الحيوان على المدعم أو الطعام في كل محاولة، وجزئي متقطع أي يحصل الحيوان على الطعام في بعض المحاولات دون غيرها. وقد بينت التجارب أن كلا من اكتساب أو انطفاء (عدم تكرار صدور) أي سلوك يكون أبطأ باستخدام التدعيم الجزئي التقطع.

وقد وضع أصحاب هذه النظرية جداول للتدعيم منها أربع هي:

1- جدول التدعيم ذو الفترات المحددة: أي أن التدعيم يحدث بصورة منتظمة بعد فترة زمنية ولتكن دقيقة مثلا.
2- جدول التدعيم ذو الفترات المختلفة: التدعيم لا يكون بصورة منتظمة بل تنظم الفترات بحيث يكون لها متوسط معين. مثلا تتراوح فترات التدعيم ما بين دقيقة وتسع دقائق على أن يكون متوسط الفترات كلها خمس دقائق.
3- جدول التدعيم ذو النسب الثابتة: يحصل الحيوان على الدعم إذا قام بأداء عدد محدد من الاستجابات المطلوبة.
4- جدول التدعيم ذو النسب المختلفة: يحصل الحيوان على الدعم إذا كان عدد الاستجابات يدور حول متوسط معين. مثلا إذا كان عدد الاستجابات يتراوح ما بين 29/10 فإن المتوسط يكون 20 استجابة.

هذا وقد بينت التجارب أن معدلات الاستجابة تكون أكثر ثباتا باستخدام جداول النسب. فالمقامر تكون انابته وفقا لجدول التدعيم الجزئي ذو النسب المختلفة لذلك لا يستطيع الاقلاع عن لعب القمار. كذلك وجد أنه إذا استخدمت جداول الفترات المحددة تظهر الاستجابة في نهاية الفترة (فالطالب لا يذاكر إلا قرب الامتحان) بينما تتوزع إذا استخدمت جداول أول الفترات المتغيرة. (سعد جلال 1980).

التعلم بالاكتشاف:

سبق للمؤلف أن تكلم عن نظرية ثورنديك والجشتالت وبياجية، كما سبق عرض نظرية بالفوف وسكنر في التعلم. ونظريات التعلم تمد الدارسين بالقوانين التي تفسر الظاهرة (ولقد بذلت الجهود في الماضي لاستخدام نظريات التعلم كأساس للتطبيق، أساس تستخلص منه المبادئ التي تفيد في النواحي العملية، ولكن هذه الجهود لم تحقق الأهداف المعقودة عليها، وجاءت نظريات التعلم فاهتمت بالمبادئ الأساسية للسلوك اهتماما قليلا، واهتمت بمبادئ التعلم اهتماما كبيرا، وركزت على النواحي التطبيقية، وتحقيق الأهداف التربوية ومن نظريات التعليم ما يعرف باسم "التعلم بالاكتشاف").

من أتباع هذه النظرية تاباوبروند وغيرهما. تحدد تابا التعلم بأنه عملية تحويلية تقوم على تمثل المتعلم لمحتوى معين- خبرات ومعلومات... الخ- وعلى قيامة بعمليات عملية لتنظيم واستخدام هذا المحتوى بصور جديدة في مجالات جديدة.

ويحدد أوزابل المعالم الأساسية للتعلم بالاكتشاف في:

1- أن أفضل طريقة لاكتساب المعلومات هي أن يصل إليها المتعلم بنفسه وبناء على استبصاره الذاتي مما يجعلها أثبت في ذاكرته وأكثر وضوحا.

2- المفاهيم التي يتعلمها الشخص ليست إلا ألفاظا مجردة غير ذات معنى إلا إذا استطاع اكتشافها بنفسه معتمدا على خبرته المادية غير اللفظية ولن يتسنى له ذلك إلا إذا مارس حل المشكلات.

3- يستخدم التعلم اللغة للتعبير عما يصل إليه من أفكار وفي تحويل الأفكار إلى استبصارات واكتشافات جديدة. وذلك لأن التعبير عن الأفكار في صورة لفظية يساعد على زيادة الفهم ودقته مما يسهل ويزيد تحويل الأفكار.
4- التعلم بالاكتساب هو الطريقة الأساسية تمثل محتوى المادة التعليمية للتلاميذ والدارسين.
5- إن الهدف الأول للتربية والتعليم هو تنمية القدرة على حل المشكلات ويكون باستخدام المادة التعليمية كوسيلة للاكتشاف لا كهدف في ذاتها.
6- التدريب على الاكتشاف الموجه أكثر أهمية من التدريب على حفظ المادة التعليمية، ويرجع ذلك إلى أن التدريب على الاكتشاف يؤدي إلى تطوير قدرة الشخص على حل المشكلات المتجددة التي ليس لها حل متعلم.
7- إن الهدف النهائي للتعلم بالاكتشاف أن يصبح المتعلم مبتكرا ومفكرا ناقدا.
8- التعلم بالطريقة التقليدية ذو طبيعة تسلطية إذ يلقى المدرس المعلومات على التلميذ وهو سلبي لا يسمع له باكتساب أي شيء عن طريق الاكتشاف.
9- يساعد التعلم بالاكتشاف المتعلم على تنظيم المعلومات بطريقة تؤهله لاستخدامها بنجاح في علاج ما يقابله من مشكلات جديدة في المستقبل.

نظرية برونر في التعلم بالاكتشاف:

تعتبر المفاهيم – التي يطلق عليها اسم الفئات- من المصطلحات الهامة في نظريته. والمفهوم هو لفظ يعبر عن الفئة من الأشياء تجمع بينها خصائص مشتركة. والمفاهيم أو الفئات كالقواعد التي تحدد:

1- الخصائص التي يجب توافرها في الوحدات أو الأشياء لكي تندرج داخل الفئة. أي أن الخصائص هي المحكات اللازم توافرها في الأشياء أو الوحدات.

2- الطرق التي تترابط بها الخصائص بعضها مع بعض لتكون فئات مختلفة.
3- أهمية الخصائص فرادى أو مترابطة.
4- درجة وجود الخاصية بحيث نعتبر خاصية مميزة للأشياء أو الوحدات التي تتضمنها الفئة.

تقوم نظرية برونر على عدة افتراضات هي:

1- يتضمن التفاعل مع البيئة التعامل مع فئات متعددة. وما الادراك أو التصور أو اتخاذ القرارات الا صور لتكوين الفئات واستخدامها.
2- للفئات فوائد عديدة للإنسان إذ أنها:

أ) تبسط العالم الذي يتعامل معه فيكون تعامله مع فئات من الأشياء لا مع الأشياء كل على حدة.
ب) تساعده في التعرف على الأشياء، فالشيء الذي لا ينتمي الى فئة معينة لا يمكن التعرف عليه.
ت) توجه نشاطه، فإذا قابلت كلبا غاضبا فإنك تعرف أنه " كلب" ةأنه" غاضب" ولذلك تجري بعيدا عنه.
ث) تساعده على ادراك العلاقات بين الأشياء داخل الفئة وخارجها وادراك العلاقات بين الفئات المختلفة. فالعصفور فئة تتشابه مع الببغاء والحمام بدرجات متفاوته ولكنها تختلف عن فئة الخيل والجمال والنبات.
ج) تقلل من حاجة الإنسان المستمرة الى التعليم ويكون ذلك بطريقتين:

أولاهما: وضع كل شيء في الفئة التي ينتمي إليها.

وثانيتهما: تجاوز الفرد حدود المعلومات المكتسبة، إذ بناء على توفر خصائص معينة في المعلومات يضعها الفرد في الفئة التي تنتمي إليها ثم يستنتج منها عدة استنتاجات، فلو رأى الطفل قطعة من الطباشير فإنه يضعها ضمن "فئة"

الطباشير، ثم يستنتج- شأنها شأن فئة الطباشير- أنها خفيفة الوزن وبيضاء وغير سامة وتستخدم للكتابة على السبورة ولا تؤكل... الخ.

3- للفئات مستويات مختلفة تتفاوت في درجة عموميتها فهناك الفئات العامة مثل الأصناف "الاستهلاكية" والتي تتضمن فئتين أقل عمومية هما " السوائل" والأصناف "الصلبة" ويندرج تحت كل فئة فئات فرعية أخرى أقل عمومية فمثلا ضمن فئة السوائل توجد "السوائل الصناعية" و "السوائل الطبيعية"، بل وداخل فئة السوائل الصناعية يوجد "الشاي" و "القهوة " وداخل السوائل الطبيعية يوجد "الماء" و "اللبن" وينطبق نفس التنظيم الهرمي على الأصناف الصلبة، هذا التنظيم الهرمي للفئات يسميه برونر "التنظيم الرمزي للفئات".

4- التعليم بالاكتشاف هو تكوين للفئات وللأنظمة الرمزية للفئات مما يساعد على الإدراك والتذكير وعلى مزيد من الاكتشافات. فلو رأى شخص ثمرة جديدة غير مألوفة بالنسبة له يحاول أن يتبين خصائصها لكي يضمها ضمن الفئة التي تناسبها لتصبح جزءا من تنظيم رمزي يتضمن فئات متفاوتة العمومية. وعلى هذا النحو يستطيع الشخص أن يدرك أن الثمرة ما هي إلا نوع من الحمضيات وأنها فرع من الفاكهة وأنها نوع من المأكولات الطبيعية وأنها من الأصناف الاستهلاكية وأنها غير ضارة بالإنسان. وبذلك يسهل على الشخص التعرف عليها وتذكرها لأنها تنتمي الى فئة معينة.

5- من العوامل التي تؤثر على الاكتشاف:

أ) استعداد الشخص للاستجابة بطريقة معينة: فالتلميذ الذي يحاول إدراك العلاقات بين الأشياء ولا يعتمد على الحفظ الصم يسهل عليه التعلم بالاكتشاف.

ب) مستوى دافعية المتعلم: يحدد برونر أن المستوى المتوسط من الدافعية يؤدي الى تكوين الفئات وانظمتها أكثر من المستوى المرتفع أو المنخفض.

ت) درجة اتقان المتعلم للمعلومات الدقيقة المناسبة. بناء على ما يكتسبه الفرد من معلومات دقيقة عن نوع الثمرة الجديدة وبناء على ما لديه من معلومات سابقة عن خصائص كل فئة من الفئات وعن الأنظمة الرمزية للفئات يستطيع ادراج الثمرة ضمن الحمضيات لا السكريات.

ث) تنوع التدريب: يرتبط هذا العامل بالعامل السابق فكلما تنوع ما يتلقاه الفرد من تدريب كلما ساعد ذلك على اكتسابه للمزيد من المعلومات وبالتالي على تكوين الفئات والأنظمة الرمزية.

6- وقد بين برونر أن الجهاز العصبي للفرد لابد أن تتوفر فيه خصائص معينة تساعد على تكوين الفئات والأنظمة الرمزية. (رمزية الغريب 1977).

أسباب تعدد وتنوع نظريات التعلم؟

مما سبق يتضح كيف تعددت وتنوعت نظريات التعلم... ولكن ما هي الأسباب التي أدت الى هذا التنوع والاختلاف؟ يمكن الاشارة الى بعض هذه الأسباب في:

1- أن التعلم لا يدرك مباشرة بل يستدل عنيه من ملاحظة وقياس التغير الحادث في السلوك والأداء. وقد أدى هذا الى تعدد النظريات وذلك بناء على المظهر السلوكي الذي ركزت نظرية اهتمامها فهل هو الاستجابة الواضحة أم الاستجابة الخفية أم ما بينهما؟

2- المنطلقات الأساسية التي قامت عليها كل نظرية هل◄ هي المثير الاستجابة (السلوكيين)، ام الموقف التعليمي ككل(الجشطلت)؟ وهل يكون الكائن الحي ايجابيا أثناء التعلم(سكنر، برونر) أم سلبيا (بافلوف)؟ وهل يقتصر النظرية على حدود السلوك الملاحظ أم تتعداه الى ما يحدث داخل المتعلم؟ وما مدى الدور الذي تلعبه اللغة في عملية التعلم؟

3- الهدف الذي ترمي إليه كل نظرية. فهل الهدف هو اكتشاف مجموعة من القوانين والقواعد التي تفسر التعلم (نظريات التعلم) أم أن الهدف هو تحقيق الإفادة التطبيقية مع عدم اهمال المبادئ النظرية (نظريات التعليم).

4- اختلاف المناهج المستخدمة في دراسة التعلم فبعض النظريات قامت على اجراء تجارب معملية في مواقف مصطنعة (سكنر، ثورنديك، بافلوف) بينما قامت نظريات أخرى على استخدام المنهج الإكلينيكي والملاحظة (برونر، بياجية).

5- اختلفت النظريات في الاجابة عن السؤال التالي: ماذا نتعلم؟ هل نتعلم ارتباط بين مثيرات واستجابات (السلوكيين) وبالتالي نكون عادات كما في التعلم الحركي، أم نتعلم مفاهيم وتصانيف وفئات وأنظمة رمزية للفئات (المعروفين) أي بنايات معرفية، أم نكتسب طريقة للتعلم مثل كيفية تصنيف الأشياء في فئات وتكوين أنظمة تساعد على الادراك والتذكر والاكتشاف (التعلم بالاكتشاف).

6- اختلفت النظريات في درجة صعوبة التجارب التي استخدمتها فلقد استخدم الشرطيون " تجارب بسيطة للغاية وكانت تتطلب من الكائن أقل مجهود ممكن حيث تحل استجابة مكان استجابة أخرى بتلازم مثيرين واستجابة... وعلى النقيض من هذا النوع من التجارب توجد التجارب المعقدة التي تحتاج الى استبصار وفهم من الكائن حيث يوجد أمامه مشكل يريد له جلا، ويكتشف أن وسائله السابقة وخبراته السابقة لم تعد توصله للحل وأن عليه أن يتبين علاقات معينة في المواقف وينظمها بطريقة معينة توصله الى الهدف وخير مثال لذلك تجارب الجشطالتيين.

إلا أنه بالرغم من أوجه الاختلاف المتعددة بين النظريات السابقة توجد عدة أوجه للاتفاق منها:

1- التأكيد على الدافع لأن الدافع يستثير الكائن ويحركه في اتجاه معين يحقق له الاشباع، فالجائع سنشط بحثا عن الطعام لا الماء. يؤدي الدافع الى اختيار الاستجابة الصحيحة التي توصل الكائن الى الاشباع فلقد تعلم الفأر في تجارب سكنر أن يضغط على الرافعة ليحصل على الطعام لا أن يدور في القفص أو يعض القضبان.

2- توضيح دور التدريب في التعلم ولقد اتخذ التدريب مظهر تكرار السلوك الهادف الناجح في تجارب بافلوف وسكنر وثورنديك. كما أكد برونر أهمية التدريب لتعديل الأسلوب غير المناسب الذي يستخدمه الفرد في التعلم ولاكتساب المعلومات الدقيقة المناسبة التي تساعد على الاكتشاف. والتدريب في ذاته ليس له قيمة كبيرة إلا إذا كان موجها أي يؤدي الى استبعاد الاستجابات الخاطئة والاحتفاظ بالاستجابات الصائبة الموصلة للهدف.

3- الموقف التعليمي موقف معقد متشابك العوامل والمثيرات. فقطة ثوربديك تعرضت لمثيرات متعددة داخل القفص منها: القفص- الطعام- المسافة بينها وبين الطعام- الرافعة. والطفل عندما يرى قطعة الطباشير فإنه يتعرض لمثيرات عديدة منها: اللون الأبيض- الملمس الناعم- إمكانية الكسر- الشكل. ويتعامل الكائن مع هذه المثيرات في صورة استجابات جزئية تجمعها وحدة كلية عامة ذات معنى تحقق للكائن هدفه. فالقطة كانت تنظر الى الطعام وتمد يدها خارج القفص وتبحث عن وسيلة للخروج، وكان الطفل يمسك بقطعة الطباشير ويلمسها ويشمها ويحاول تذوقها وكسرها. هذه الاستجابة الجزئية عندما انتظمت في وحدة كلية استطاعت القطة الضغط على الرافعة والخروج

من القفص، كما استطاع الطفل أن يضع الطباشير ضمن فئة الأدوات الكتابية التي يمكن استخدامها في التعلم.

شـــروط التعـلـــم:

من استعراض النظريات السابقة يمكن تحديد العديد من شروط التعلم بناء على ما بينته كل نظرية. فالارتباط والاقتران بين المثيرات والاستبصار وإدراك العلاقات والتعزيز وإدراك المتعلم لخصائص الأشياء ووضعها في الفئات المناسبة كلها شروط للتعلم. ولكن سنكتفي ببعض الشروط العامة للتعلم.

أولاً: النضج:

يمكن تعريفه بأنه مجموعة التغيرات الداخلية في الكائن الحي والتي ترجع الى تكوينه العضوي البيولوجي ولكن إذا كان التعلم في جوهره تغير والنضج أيضا في جوهره تغير إذن ما الفرق بينهما؟ وما العلاقة بينهما؟

(أ) الفرق بين النضج والتعلم.

1- النضج تغير لا ارادي لا يشعر به الفرد بينما التعلم يكون شعوريا واراديا.

2- النضج عام بين جميع أفراد الجنس بعكس التعلم فليس بالضرورة أن يكون عاما.

3- ترجع تغيرات النضج الى الوراثة أساسا ثم البيئة بينما ترجع تغيرات التعلم أساسا الى البيئة ثم الوراثة.

(ب) العلاقة بين النضج والتعلم:

1- لايستطيع الفرد اكتساب القدرة على أداء عمل معين إذا لم يكن قد حقق المستوى المناسب من النضج. فمثلا يمكن للطفل أن يتعلم المشي دون أن يكون قد استطاع الجلوس بمفرده والحبو. ويستخدم مصطلح الاستعداد النمائي

للاشارة الى هذه العلاقة. فالاستعداد النمائي لتعلم القراءة يكون بين السادسة والسادسة والنصف. أ أن الطفل لا يستطيع تعلم القراءة في الخامسة بنفس درجة الكفاية والسرعة لو تعلمها بين السادسة والسادسة والنصف.

2- النضج وحده غير كاف بنفسه ليحقق التعلم إذ لا بد من وجود فرص الممارسة المناسبة. فإذا كان النضج يحدد أنماط السلوك فإن الممارسة تساعد على ظهورها وابرازها وتطويرها وتعديلها. فطفل السابعة لا يستطيع تعلم الكتابة والقراءة معتمدا على النضج فقط بل لا بد من الممارسة والتدريب لاكتساب هذه المهارة.

3- بينت الدراسات وجود فترة معينة من النمو تعرف بالفترة الحرجة وهي الفترة التي يكون التدريب قبلها أو بعدها ذا فائدة ضعيفة أو قيمة بسيطة. فلقد بين أحد الباحثين أن الستة شهور الأولى من عمر الطفل لكي ينمو نموا طبيعيا. وتكون الفترة الحرجة في النمو اللغوي ممتدة حتى العاشرة أو الثانية عشر من العمر في مدة الفترة يستطيع الطفل تعلم اللغة بلهجتها الوطنية وذلك بالاستناد الى درجة نضجه والى ما يتلقاه من تدريب. ويجب ملاحظة أن لكل مظهر من مظاهر النمو فترة حرجة خاصة به أي أنه لا توجد فترة حرجة عامة لجميع مظاهر النمو.

وعلى هذا يجب على المدرس أن يتعرف على حقائق النضج المختلفة وذلك بكراسة طبيعة نمو الطفل في المرحلة التعليمية التي يعمل بها حتى يكيف البرنامج الدراسي بما يناسب تلاميذه، وأن يحاول توجيههم وإرشادهم لتحقيق أقصى درجة من النضج المناسب لكل منهم. (عبد الحميد نشواتي 1987).

ثانياً: الدافعية:

يجمع كثير من تعريفات الدافعية على أنها حالات داخلية وقوى أو طاقة كامنة سيكولوجية وفسيولوجية. هذه الحالات أو القوى تدفع الكائن الحي ليسلك سلوكا معينا في اتجاه معين.أي أنها تنظم العلاقات الديناميكية بين الكائن الحي والوسط الذي يعيش فيه.

والدافعية بهذا المعنى تختلف عن الأهداف والمحفزات التي هي أشياء أو معنويات في المواقف التعليمية يسعى الفرد للحصول عليها فالحصول على شهادة هدف والجوائز ذاتها محفزات للعمل.

ترجع وظيفة الدافعية في عملية التعلم الى أنها تستثير نشاط الكائن الحي. ذلك لأن الدافع الذي يبغي الإشباع يؤدي إلى اختلال الاتزان الداخلي للفرد مما يولد لديه توترا يحركه ويستثير نشاطه. كما أنها توجه الكائن الحي لاختيار أوجه النشاط التي تساعده على إشباع هذا الدافع فالعطشان يبحث عن الماء ولا يبحث عن الطعام، وبالتالي فالدوافع تملي على الفرد أن يستجيب لموقف معين دون غيره. ومن وظائف الدافعية أيضا أنها تدعم الاستجابة أو النشاط الذي أدى إلى إشباع الدافع فالسلوك الذي قام به الكائن وأشبع جوعه يميل الى تكراره كلما شعر بالجوع.

على المدرس أن يفهم دوافع تلاميذه وأن يحاول تهيئة المواقف المختلفة التي تساعدهم على إشباعها. كذلك فإن عليه أن يساعد تلاميذه على أن يفهموا المواقف التي تعمل فيها دوافعهم كموجهات للنشاط وأن يفهموا أهدافهم التي يسعون لتحقيقها حتى لا يكون نشاطهم عشوائيا. وعلى المدرس أن يختار الأهداف والمحفزات التي ترتبط بإشباع الدافع لأن ذلك يزيد من نشاط التلميذ.

ثالثاً: الممارسة:

من التعريف السابق للتعلم تتضح أهمية الممارسة ودورها في تغيير أداء الأفراد وتعديله. إن التعلم لا يحدث إلا بالممارسة ولكن كل ممارسة لا تؤدي بالضرورة الى تعلم إذ أن التعلم= ممارسة+ تغير في الأداء، أما التكرار= ممارسة- تغير في الأداء.

كذلك تعتبر الممارسة ذات أهمية لإظهار التغير في الأداء، فلولا الممارسة لما أمكن الحكم على حدوث التعلم. فمن يدعي معرفة السباحة ينزل إلى الماء ومن يدعي معرفة لغة أجنبية يقرأ نصها منها.

وللممارسة أهميتها في تثبيت المادة المتعلمة فتكرار قراءة قصيدة الشعر يساعد على تثبيتها وتكرار قراءة آيات القرآن تساعد على تثبيت حفظها.

وتساعد الممارسة على زيادة الفهم ووضوح الفكر، فبتكرار قراءة قصيدة الشعر عدة مرات تتضح بعض معانيها.

لكي تحقق الممارسة دورها في إحداث التعلم لابد من تعزيز وإثابة المتعلم إذا مارس النشاط المطلوب. أي أن ممارسة + تعزيز = تغيير في الأداء.

ولكي تحقق الممارسة الفائدة المرجوة منها لا بد من أن تكون موجهة بحيث تؤدي إلى استبعاد الأخطاء وتثبيت الاستجابات الصحيحة أي أن الممارسة + توجيه = تعلم ناجح.

نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ:

قام العلماء الأمريكان بتجارب عديدة على الحيوانات من أجل أن يعرفوا كيف تتم عملية التعلم مقتفين بذلك أحيانا الثر الذي سار عليه بافلوف في روسيا ومن أشهر هؤلاء العلماء (واطسن) و(ثورندايك).

ومن التجارب المأثورة التي قام بها ثورندايك أنه وضع قطا جائعا في قفص يفتح بابه عندما يرفع مزلاج بسيط مركب به. وقد وضع خارج القفص قطعة من اللحم أو السمك.

وقد لاحظ المجرب أن القط عندما يدخل القفص ويرى اللحم من خارجه يصبح في حالة ضيقة من الاضطراب ويقوم بكثير من الحركات العشوائية الفاشلة ويكرر هذه الحركات إلى أن تمس يده أو جزء من جسمه (المزلاج) فينفتح الباب صدفة. وقد أعاد ثورندايك التجربة عدة مرات وكان خلالها يسجل الزمن الذي يستغرقه القط في تخبطه هذا حتى يتاح له فتح الباب، الى أن يستطيع القط فتح الباب والخروج من القفص لأكل اللحم بمجرد وضعه في القفص.

لقد توصل ثورندايك من هذه التجارب أن الحركات العشوائية الفاشلة تزول تدريجيا كما يتناقص الزمن للخروج من القفص وعليه فقد قال بأن الحيوان لا يتعلم بالأساس عن طريق الملاحظة والفهم والإدراك بل عن طريق التخبط الأعمى الذي تزول منه الحركات الفاشلة بطريقة اليه تدريجية وتثبت الحركات الناجحة الموفقة حتى يأتي الحل النهائي الصحيح.

لقد ركز واماسن على التكرار باعتباره تكرار الحركات الناجحة يؤدي الى خلق رابطة فلسجية عصبية وأنها تتقوى بزيادة التكرار.

أما ثورندايك فقد رفض مبدأ التكرار لوحده في التعلم لأن المتعلم من وجهة نظره كثيرا ما يكرر الحركات الناجحة. وقال ثورندايك بأن التعلم يتوقف على الأثر الذي تتركه الحركة يعني يتوقف على الثواب والعقاب فالحركة الناجحة يميل الفرد الى تكرارها والفاشلة يميل الى عدم تكرارها.

قوانين التعلم التي صاغها ثورندايك:

1. قانون الأثر:

يعني هذا القانون أن الفرد يميل الى تكرار السلوك الناجح الذي تصحبه نتيجة سارة أو ثواب أو حالة من الرضا.أما الحالات الفاشلة التي تصحبها حالات عدم الرضا والمضايقة فإن الكائن الحي يحاول التخلص منها أو على الأقل تجنبها.

2. قانون الاستعداد:

ومعناه أن عقد الرابطة بين المهنة والاستجابة يكون سهلا ومريحا عند عدم الاستعداد له والاستعداد وعدمه هنا يرجعان الى حالة الجهاز العصبي بوجه عام فإذا كانت هذه في حالة سليمة ومستواها يناسب العمل فإنه يكون سهلا ومرضيا بالنسبة للإنسان أو الحيوان فالحمل عند التعب يكون مؤلما وشاقا وعند الراحة يكون سهلا وممتعاً.

3. قانون التمرين أو التكرار:

يؤكد هذا القانون بأن التمرين أو الممارسة والاستعمال يؤدي الى تقوية الرابطة بين المنبه والاستجابه وان عدم التمرين(قانون عدم الاسنعمال) يؤدي الى إضعاف الروابط أي الى النسيان ومثل هذا القانون يتجلى في قيادة السيارة أو الكتابة على كالة الطابعة.

«الفوائد العملية والتربوية من نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ»:

في هذا المجال سيقوم المؤلف بعرض الأسس العامة التي تقوم عليها هذه النظرية مع محاولة تفسيرها وربطها بالواقع التطبيقي كالآتي:

1- ان التعلم عم طريق المحاولة والخطأ يقوم على مبدأ النشاط الذاتي ان المتعلم يتعلم عن طريق العمل أي الاستجابات النشطة فالقط في تجارب ثورندايك

كان دائم الحركة يجري هنا وهناك مستخدماً مخالبه وأسنانه وقد تنجح إحدى محاولاته في التوصل إلى الهدف. لقد كان مبدأ التعلم عن طريق العمل موضوع عناية الكثير من العلماء فقد اهتم به وليم جيمس وجون ديوي حتى شيدت على يد المدارس المعرفة بمدارس النشاط التي تقوم مناهجها على أنواع متباينة من النشاط يكون فيها الطفل بين كثير من الأشياء ويمارس العديد من الخبرات ويساهم في مختلف الرحلات العلمية ثم يأتي بعد كل نشاط من هذه الأنشطة عقد مناقشة يشترك فيها الطالب مع المدارس اشتراكاً فعالاً وواعياً ويتجلى هذا النوع من التعلم عادة في المراحل الأولى من الدراسة.

2- وهناك مبدأ آخر نستطيع أن نستخلصه من هذه التجارب وهو مبدأ الحرية فقد كانت الحيوانات التي أجريت عليها التجارب تتمتع بقسط من الحرية لتصل إلى هدفها. فكانت القطة تتحرك داخل القفص مثلما تريد بعكس موقف الكلب في تجارب بافلوف حيث كان مقيداً على مكانه وتطبيقاً لهذا المبدأ يجب أن يتمتع الطالب بحريته أثناء التعلم وعدم فروض القيود عليه في حركته وجلسته من أجل أن يكون أكثر قابلية للتعلم وأكثر استجابة مما لو كانت حركاته محسوبة عليه.

3- هناك مبدأ ثالث يمكن استخلاصه من التجارب التي أقامها أصحاب هذه النظرية وهو أنه عندما كانت تعرض على الحيوانات مشكلات صعبة تلجأ إلى استجابات عشوائية خاطئة بعيدة كل البعد عن الهدف. فكانت سبباً في إعاقة الحيوان عن التعلم وقد رافق ذلك حالات من عدم الاستقرار والاضطراب انتهت في معظم الأحيان بالتراخي والبلادة وعدم الرغبة في مواصلة أي نشاط للحصول على الهدف. وعندما كانت تقدم الحيوانات عند بداية التجربة مشكلات سهلة تتدرج في الصعوبة والحيوان يتمكن من حلها بسهولة ومن ثم بدت عليه مظاهر الشعور بالثقة ذلك الشعور الذي حقق

النجاح وهو عامل مهم من العوامل الست سهلت عملية التعليم فتناقضت بذلك المحاولات الخاطئة التي أعاقت تعلم الحيوان ويمكن الاستفادة من هذه الملاحظات عند رسم المناهج المدرسية بمعنى أن تكون موضوعات الدراسة في المراحل الأولى سهلة ثم تزداد صعوبة شيئاً فشيئاً وذلك لكي تساعد الخبرات السابقة وما كان يسودها من شعور بالنجاح على حل المشكلات الجديدة وما تحتاجه من جهد وعناية.

4- أهمية وجود الدافع: أن وجود الدافع شرط أساسي للتعلم فلولا أن القط في تجارب تورنــدايك كـان جائعاً لما تحرك ليتعلم وهذا ما حدث فعلاً عندما أطعم الحيوان قبل إجراء التجربة فقد لوحظ أن حالة الشبح التي كان عليها جعلته لا يقوم بأي نشاط فقد كـان ينـوي في ركـن مـن أركـان القفـص مستلقياً على ظهره في حين حدث العكس عندما خـرم الحيـوان مـن الطعـام قبـل إجـراء التجربـة، فأصبح في حالـة مـن عـدم الاسـتقرار أو التـوتر بسـبب دافـع الجـوع وهنـا زاد مشـاطه وتعـددت محاولاته للوصول إلى هدفه وهو الحصول على الطعام.

ب- التعلم عن طريق الاستبصار:

إن النتائج التي توصـل إليهـا العـالم الأمـريكي ثورنـدايك أحـدثت ضجة كبـيرة في صـفوف المعنيـين والباحثين وخاصة أصحاب مدرسة الكشتالت حيـث رفضـوا هـذه النتـائج وشـككوا فيهـا وهاجموهـا أشـد هجوم وقالوا لا يمكن الأخذ برأي ثورندايك الذي يؤكد على أن التعلم يتم بالمحاولة والخطأ فيحذف الخطـأ لأنه يؤدي إلى خالات غير سارة ويثبت الصح لأنه يؤدي إلى حالات سارة مرضية من قبـل المـتعلم وفي أثنـاء ذلك تتقوى الرابطة بين المنبه والاستجابة لأن نظرية ثورندايك برأيهم تعتمد على حركـات آليـة ولا تعتمـد على الفم والإدراك. ويرى أصحاب مدرسة التعلم بالاستبصار بأن يقـوم الـتعلم عـلى قيـام علاقـات واضـحة يفهمها المتعلم ويدركها

ويسير عليها في تعلمه وقد قام أصحاب مدرسة الاستبصار بتجارب كثيرة على الحيوانات وخاصة على القرود من أجل التأكد من صحة نظريتهم.

تجارب كوهلر على الشمبانزي:

أجرى كوهلر عدة تجارب على الشمبانزي استنتج منها أن الحيوان يتعلم عن طريق فهم المشكلة، وأن موقفه إزاء فهم المشكلة يتوقف على ما لديه من قدرة على ربط العناصر المستقلة وتجميعها ككل متكامل وهذه التجارب هي:

1. **التجربة الأولى:** قام بوضع قرد داخل قفص ووضع خارج القفص موزه تبعد عنه بمسافة ثلاثة أمتار وكانت الموزة متصلة بحبل يتصل بالقفص، ثم لاحظ القرد فوجده يبدأ سلوكه بالنظر إلى الموزة ثم إلى الحبل ثم حول الحبل بعد تردد ثم جذبه فانجذبت الموزة، وكان سلوك القرد في هذه التجربة أساسه فهم الموقف والعناصر التي يتكون منها. حيث فهم العلاقة بين الحبل والقفص وبين الحبل والموزة وأنهما جميعاً يشكلون عناصر متكاملة في موقف واحد.

2. **أما التجربة الثانية:** التي أجراها كهلر فتقوم على أن الموزة في هذه التجربة لم تكن متصلة بالقفص كما كان الحال في التجربة السابقة وكل ما فيها أنه وصع في داخل القفص عصا طويلة، وقد لوحظ أنه إذا كانت العصا في وضع قريب من القرد أمكنه الاستفادة منها بسرعة في الحصول على الموزة بعكس ما إذا كانت بعيدة عنه. إن عامل الفهم في هذه التجربة يظهر من أن القرد قد أدرك العلاقة بين العصا والفاكهة وكيف يستفيد من الأولى في الحصول على الثانية.

3. **أما التجربة الثالثة:** فكانت فيها الموزة معلقة في سقف القفص الذي يعيش فيه القرد وفي داخل القفص صندوق يمكن بواسطته الحصول على الموزة المعلقة في السقف. وقد قام القرد في هذه التجربة في بداية الأمر بالنظر إلى الموزة وحاول الحصول عليها مباشرة فلم يفلح وأخيراً وقع نظره على الصندوق مصادفة

فدفعه بقدمه وهو ينظر إلى الموزة وبعد أن أوصله إلى مكان قريب من الموزة صعد عليه وتناولها.

استمر كوهلر في تجاربه الأخيرة كان يتعمد إيجاد عقبات أمام القرد وكان القرد في أغلبها يتجاوز العقبات ويحصل على هدفه ومن هذه الأمثلة أنه في إحدى تجاربه لم يضع عصا في القفص ولكنه وضع شجرة لها عدة فروع يابسة يمكن تكسيرها واستخدامها وسيلة إلى تحقيق هدفه وقد لوحظ أن القرد في هذا الموقف واجه صعوبة في بادئ الأمر إلا أنه بعد شيء من التفكير صعد على الشجرة وعمل جاهداً في استخلاص غصن منها واستعماله في جذب الموزة.

ثم أخذ كوهلر يتدرج في الصعوبات إلى أن وضع عصوين منفصلين داخل القفص لا تكفي الواحدة منهما على حدة في جذب الموزة ولكن إذا وضعت أحدهما داخل الأخرى أمكن للقرد في هذه الحالة أن يجذب الموزة، وبعد محاولات تمكن القرد من وضع أحدهما في الأخرى والحصول على هدفه.

هذه النتيجة كانت بالنسبة إلى كوهلر انتصاراً كبيراً لأنه حقق المبدأ الذي كان يرمي إليه ويحاول إثباته وهو: أن التعلم لا يقوم كما كان يقول ثورندايك على المحاولة والخطط بل على شيء آخر هو الفهم القائم على إدراك علاقات جديدة توجد في المجال الإدراكي وقد تبرز هذه العلاقة فجأة أثناء معالجة المشكلة كما حدث ذلك في حالة القرد عندما كان يحرك العصوين معاً وقد أطلق أصحاب مدرسة الكشتالت على هذا النوع من التعلم بالاستبصار. (أحمد عبد العزيز سلامة 1980).

التطبيقات التربوية لنظرية التعلم بالاستبصار:

إن أهم الأسس التي يمكن استنباطها من التجارب المتعددة التي أجراها أصحاب هذه النظرية على الحيوانات وعلى الإنسان هي:

1- إن التعلم أساسه كان يحدث عن طريق إدراك العلاقة بين العناصر التي تتكون منها المشكلة. وقد برهن أصحاب مدرسة الكشتالت على أن التعلم يحدث عن طريق إدراك العلاقات بالتجربة التالية. وضعت كمية من الحبوب في إناء لونه غامق بالقياس إلى إناء آخر مشابه له وقد استخدمت التجربة فراخ الدجاج حيث يفتح لها باب القفص بعد أن تشعر بالجوع وقد تعودت الفراخ على الذهاب إلى الإناء الغامق لالتقاط الطعام. وقد عمد المجرب إلى تغيير الإناء الفارغ إلى آخر بحيث يكون لونه أغمق من لون الإناء الذي يحتوي على الحبوب وقد شاهد أن الفراخ تذهب إلى الإناء الأغمق وهذا يعني أن الفراخ أدركت العلاقة بين الإنائين من حيث اللون وتصرفت بموجب هذه العلاقة، إذا كانت تذهب إلى الإناء الأغمق منهما حيث كانت تجد الحبوب وهذا ما دعاها عندما أعيدت التجربة إلى أن تذهب إلى الإناء الفارغ لا لشيء إلا لأنه أغمق.

2- إن إدراك العلاقة كان يتم فجأة ولو أنه كان يسبق ذلك بعض محاولات التي تتضمن الاستصار فإن محاولات القرد في تجارب كوهلر لم تكن محاولات طائشة كما كان يفترض ثورندايك في سلوك حيواناته.

3- انتقال أثر التعلم (التدريب من موقف لآخر من خبرة إلى خبرة أخرى مماثلة) يتضح هذا المبدأ من التجارب التالية:

أ. تجربة العصا والموزة وكيف استعمل القرد العصا للحصول على الموزة إن العصا هنا كانت عبارة عن أداة استعملت للحصول على الهدف.

ب. عندما أعيدت التجربة بحيث لم توضع العصا متصلة بل وضعت في القفص شجرة يابسة وعندئذ تسلق القرد الشجرة وقطع غصناً من أغصانها واستخدمه بدلاً من العصا للحصول على موزة ومعنى هذا أن القرد استفاد من خبراته

السابقة، يعني ذلك أن آثار الخبرة التي حصل عليها في السابق انتقلت إلى الموقف الجديد.

4. إن التعلم يحدث نتيجة الإدراك الكلي للموقف وليس على أساس إدراك عناصر منفصلة فإن تحليل السلوك أو الخبرة إلى عناصر لاشك أنه مضلل لأن الشيء يفقد صفته العامة عند تجزئته ويمكن استغلال هذا المبدأ في نواحي كثيرة في تعلم اللغات فنبدأ كما تعلمون بالعبارات والكلمات بدلا من المقاطع والحروف وكذلك في حفظ المحفوظات فأننا نقرأ القصيدة بكاملها فقد أثبتت هذه الطريقة فضلها على الطريقة الجزئية.
5. إن الإدراك المباشر أو ما أطلقت عليه مدرسة الكشتالت (الاستبصار) عامل هام يساعد المتعلم على سرعة التعلم وفهم المشكلة المفروضة عليه في سرعة ويسر ويفضل قبل أن يقوم المتعلم بمحاولات لتعلم موضوع معين أن يحاول فهمه عامة مع فهم العلاقات التي ترابط أجزاءه والهدف الذي يحققه منه.

وأنتم أيها الزملاء أول من يعلم أن من المتعذر على الطالب أن يتذوق قطعة من الشعر دون أن يفهم معناها العلم ومنه ينتقل الى تعلم تفاصيلها ومن ثم التوسع في ذلك حتى يشمل الظروف التي نظمت فيها والحالة النفسية لناظميها كما أنه من المعروف أن المدرس عندما يبدأ مع طلابه بالتفاصيل دون التعرض للمعنى العام فإن هذه التفاصيل ستكون بمثابة عائق يخول دون فهم الطالب بالسرعة المعقولة. وقد كان في السابق في بعض المدارس حيث يقوم مدرس اللغة العربية عندما يدرس النصوص أو بالحديث عن الشاعر الذي نظم القصيدة ثم ينتقل يعد ذلك إلى شرح معاني المفردات الصعبة والتراكيب اللغوية ويذهب إلى العروض والأوزان.

والحقيقة أن علم النفس الحديث أثبت خطأ الأسلوب حيث ينصح بتأجيل هذه التفاصيل حيث يستطيع الطالب تذوق القصيدة عن طريق فهم المضمون العام.

إن الفهم العام لموضوع معين يعتمد- كما أسلفنا في بداية الموضوع على أساسين الأول هو النضج الطبيعي فلا يستطيع أن يفهم معنى قصيدة عن الحكمة تلميذ في التاسعة من عمره. أما الأساس الثاني فهو الخبرة التي تعتمد على المفردات وعلى الممارسات المختلفة لجواب الحياة.

علم النفس في الواقع العملي:

بين التعلم والتعليم فارق فالأول هو نشاط شخصي ذاتي يصدر عن الفرد المتعلم نفسه بمعونة المعلم وتوجيهه.

أما الثاني (**التعليم**) فهو مجهود شخص لمعرفة شخص أو أكثر على التعلم بعبارة أخرى هو توجيه عملية التعلم وهو حفز المتعلم واستشارة قواه العقلية ونشاطه الذاتي وتهيئة الظروف التي تمكنه من التعلم أياً كان نوعه.

أ. نتائج نظريات التعلم:

إن من يتعمق في دراسة نظريات التعلم يتبين له بالرغم من اختلافها في تفسير عملية التعلم إلا أنها تتفق جميعها على المبادئ التالية:

1. لا تعلم بدون دافع.
2. لا تعلم بدون تدعيم أي بدون ثواب وعقاب.
3. التعلم نشاط ذاتي يقوم به المتعلم نفسه نتيجة لحاجة لديه.
4. الإقلال من أهمية الاعتماد على التكرار المجرد.
5. إن أثر التعلم ينتقل من الموقف الأصلي إلى المواقف الشبيهة به.

إن التعلم كما تبين من الموقف الأصلي إلى المواقف الشبيهة به داخل معامل علم النفس وصاغوا نظرياتهم. كما اهتم المدرسون والعاملون في حقوله في صفوف الدراسة بالمدارس والمجالات الصناعية ومراكز التدريب وتوصلوا إلى عدة مبادئ تهيمن على عملية التعلم أياً كان نوعه وتعمل على تسهيله بالنسبة للمعلم والمتعلم فهي تفيد المتعلم وتعينه على حفظ دروسه واستذكارها وتذكرها والإفادة مما يقرأ كما تعين المعلم على إتقان عمله والنجاح فيه.

خصائص التعلم الجيد:

يتميز التعلم الجيد بالخصائص التالية:

1- لا يتطلب جهود كبيرة جداً لا مبرر لها.
2- لا ينفق في سبيله وقت طويل.
3- يبقى أثره مدة طويلة.
4- يمكن استخدامه في مجالات جديدة بالنسبة للموقف الذي حصل فيه.

1. لا تعلم بدون دوافع:

بالرغم من أهمية قدرة التعلم على التعلم ومن أهمية إرشاده على ما يتعلم فإن الأساس في التعلم يقع على الدافع الذي يدفعه إلى التعلم. ذلك لأن العلم هو تغيير في السلوك أو التفكير أو الشعور ليحصل من نشاط يقوم به الفرد. والفرد لا يقوم بنشاط من غير دافع لذا يجب أن يقوم التعلم على الدوافع الأساسية والفرعية للمتعلمين وعلى ما لديهم من اتجاهات نفسية وميول مكتسبة وفطرية. وعلى المعلم في هذا المجال أن يدرك بأن حاجات المتعلمين وميولهم وأهدافهم قد تختلف اختلافاً كبيراً عن مظاهرها، فقد يخطئ الطالب في القراءة أمام الآخرين من الطلبة وقد يضحك عليه هؤلاء الطلبة فإذا كان الطالب بحاجة شديدة إلى جذب الانتباه فإنه في أعماقه يعتبر هذا الضحك نوعاً من التدعيم فيكرره ليحصل على هذه النتيجة.

لقد أكدنا ويؤكد كل العاملين في هذا الحقل على أن الـدافع شرط ضروري لكـل مـتعلم وكلـما كـان الدافع قوياً زادت فعلية التعلم أي مثابرة المتعلم عليه واهتمامه به. ولكن مع ذلك فلا بد من القـول بـأن الدافع إذ ازدادت شدته عن حد معـين أدى إلى تعطيـل عمليـة الـتعلم، فـالخوف الشـديد مـن الفشـل في الامتحان قد يعطل الطالب عن التحصيل. (الداهري صالح حسن: 2005)

ومن أوضح المواقف التي تتجلى فيهـا أهميـة الـدافع في الـتعلم هـي صعوبة تعلـيم بعـض الكبـار القراءة والكتابة وذلك لعدم توفر الدافع لديهم الذي يدفعهم إلى ذلك.

والدوافع ليست ضرورية لبداية التعلم فحسب بل مهمة أيضاً للاسـتمرار فيـه وإتقانـه والتغلـب و التغلب على ما يعترضه من صعوبات وعقبات. والدافع النشط يزيـد مـن اليقظـة وتركيـز الانتبـاه، ويـؤخر ظهور التعب ويحول دون ظهور الملل. (الداهري صالح 1999).

2. وضوح الغرض من التعلم:

كانت التربية القديمة تلقن الطالب المعلومات وتحمله على كسـب مهـارات لا يعلـم الأغـراض التـي تؤدي إليها، وعندما لا يتجاوب الطالب معهم عمدوا إلى المحفزات عن طريـق بواعـث مصـطنعة كالهـدايا وتكرار الامتحانات التي تثير في نفسه الخوف والحذر، ولحـد الآن قـد نجـد هـذه الصـغيرة قائمـة في بعـض المدارس.

إن على المعلم أن يوضح للمتعلمـين الأهـداف القريبـة والبعيـدة التـي ترمـي إليهـا الـدروس التـي يدرسها. فوضوح الغرض من التعلم في ذهن المتعلم يسهل عليه الحفظ والتحصيل ويزيد من درجة الفهـم والجهد وتركيز الانتباه منا على المتعلم سواء كان طالبـاً في المدرسـة أم في الحيـاة العامـة أن يحـدد لنفسـه الغرض من دراسته ونشاطه، إذ أن هناك فارقاً أساسـياً بـين القـراءة لمجـرد القـراءة أو القتـل الوقـت وبـين القراءة بقصد الفهم أو الحفظ أو لغرض آخر حيث في هذه الحالة تعمل الأغـراض عـلى حمـل الفـرد عـلى رؤية العلاقات بين الأشياء التي يريد تحصيلها والربط بين

بعضها مع البعض الآخر. و الاهتمام بها مما يجعله يفكر فيها بطريقة شعورية ولا شعورية وهذا لا يتحقق عند القارئ الذي لا يشعر بغرضه من القراءة.

3. معرفة المتعلم مدى تقدمه على طريق تعلمه:

إن معرفة المتعلم مدى ما حصل عليه وما وصل إليه من تعلم تعد من أقوى دوافع التعليم حيث دلت تجارب كثيرة على ممارسة العمل دون علم بنتائجه لا يؤدي إلى التعلم نهائياً وإن عمله بنتائج تعلمه يعينه على إجادة التعلم وزيادة إنتاجه من حيث مقداره ونوعه وشرعته وذلك لأن هذه المعرفة تؤدي إلى ما يأتي:

1- إنها تعين المتعلم على تصحيح استجاباته الخاطئة وعلى تكرار الاستجابات الناجحة وحدها.

2- إنها تجعل العمل أكثر تشويقاً، أن الميل إلى أداء عمل ما يأخذه في الفتور بمرور الزمن. ومعرفة مدى التقدم ينشط الميل عندما يأخذ بالفتور.

3- بالإضافة إلى أن معرفة المتعلم مدى تقدمه تحمله على مناقشة نفسه وغيره وأن يعمل من أجل التغلب على نفسه وعلى غيره. أما الجهل بنتائج التعلم فقد يلقي في روع المتعلم أنه لا يتقدم فيفتر حماسه.

4- إن المعرفة المذكورة تستغل قانون (الطاقة المتزايدة) الذي ينص على أن الفرد متى اقترب من بلوغ هدفه زاد ما يبذله من جهد كازدياد نشاط الطلاب في نهاية العام، ونشاط العمال عند اقتراب نهاية العمل.

4. الثواب والعقاب:

إن قانون الأثر الذي جاء به ثورندايك جعل الدوافع في الصدارة في عملية التعلم الأمر الذي جعل الاهتمام كبيراً في أثر الثواب والعقاب في المدارس كما أدى إلى قيام الكثير من البحوث في هذا المجال ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحثون هي:

1. إن الثواب أقوى وأبقى أثر من العقاب في عملية التعلم، وعليه فإن المدح أقوى أثر من الذم الذي بوجه عام. ومن التجارب التي أقيمت في هذا الحقل التجربة التي تناولت ثلاث شعب من الأطفال تتعلم الأولى بدون عقاب أو ثواب وتتعلم الثانية باستخدام العقاب بأنواعه وتتعلم الثالثة باستخدام الثواب وقد لوحظت النتائج فكانت نتائج تعلم الأولى أضعف من المجموعتين الثانية والثالثة كما كانت المجموعة الثالثة أفضل من نتائج المجموعتين من هذه النتيجة يستدل على أن أثر العقاب موقف لا يستمر مع تقدم التعلم ونجاحه.
2. إن أثر الثواب إيجابي في حين يكون أثر العقاب سلبياً، لأن العقاب يحذر الفرد من أن يسلك سلوكاً معيناً في موقف معين يجلب له الأذى والألم أو لأنه يخيف الفرد من شيء معين وذلك دون أن يرشده إلى ما يجب عمله.
3. إن الجمع بين الثواب والعقاب أفضل في كثير من الأحيان من استخدام كل منهما على حدة فيستخدم العقاب لكف السلوك المعوج حتى يستقيم فيثاب عليه الفرد فيكون العقاب في هذه الحالة بمثابة ألم مؤقت في سبيل لذة أكثر دواماً. وقد أيدت هذه الفكرة الملاحظات التي توجهت نحو بعض المساجين حيث لا يفيد معهم السلوك المعتمد على التدير والعطف إذ لم يقترن أحياناً بالعقاب. وينسحب ذلك على تعليم الأطفال على أن لا يكون المقصود به هو العقاب الجسمي.
4. ومن المعروف في مجال الصواب والعقاب أن الفائدة تتحقق منهما عندما يستخدما بعد السلوك مباشرة وأن أثرهما يضعف كلما طالت الفترة بينهما وبين السلوك.
5. إن العقاب والثواب يشترط فيهما الاعتدال فالعقاب الذي يجرح كبرياء الفرد يكون ضرره أكثر من نفعه حيث يولد في نفس الذي يقع عليه العقاب الكراهية أو الشعور بالنقص وعدم الثقة بالنفس.

6. ومن خلال التجارب تبين أن العقاب لا يناسب الأطفال المنطوين بالدرجة التي يناسب بها الطلبة المنبسطين وبعبارة أخرى يفضل الثواب مع المنطوين في أغلب المواقف في حين يفضل العقاب مع المنبسطين في أغلب المواقف. (الداهري صالح 1999).

5. المنافسة في المجال التربوي:

يقوم التنافس في الأساس على صراع يستهدف الانتصار والتفوق على الغير ويتضمن إفشال نجاح الآخرين وتبديد جهودهم أي أنه يتضمن تعارض المصالح بين فردين أو أكثر. فالمنافس كثيراً ما يرى في منافسه عدو له أو على الأقل حجر عثرة في سبيل تقدمه وبهذا يصبح التنافس مبعث الضرر لأنه يؤدي إلى الحسد والبغضاء والغشن في بعض الأحيان وذلك المواقف التالية:

1- حين يكون التنافس شديداً جداً يؤدي إلى اضطراب انفعالي وسوء توافق اجتماعي بين المتنافسين.

2- عندما يكون التنافس بين أفراد متباعدين في الإمكانات بحيث يكون الأمل بالفوز ضعيفا.

3- إذا ترتب على الإخفاق في المناسبة ضياع احترام الفرد في أعين زملائه أو المحيطين به.

4- حين يكون التوكيد على الفوز واحتلال مركز الصدارة بحيث يحول دون أي تعاون جماعي ويذهب بالقيمة الذاتية للتعلم وحين يفرض التنافس أن يكون الطالب أحسن زملائه أو الأول عليهم ويكون ما دون ذلك فشلاً وإخفاقاً عندئذ لا تكون للتعلم قيمة في ذاته بل يصبح مجرد وسيلة للانتصار أو الهزيمة، ولما كانت الصفوة العالية من الطلاب يؤلفون في العادة فئة قليلة فأغلب الطلبة محكوم عليهم بالفشل. وفي مثل هذا الموقف يضطر بعض الطلبة رغم صدقهم وتمسكهم بالخصال الحميدة إلى الغش والخداع أو الحقد والأنانية وإذا

كان لا بد من التنافس فليكن قائماً على المودة بين أفراد يتقاربون في المقدرة أو ليكن التنافس الذاتي بين المرء ونفسه إذ يقوم بمقارنة إنتاجه اليوم بإنتاجه في الأمس وبذلك يستطيع تقييم عمله والكشف عن عيوبه فيعمل على تجنبها وعلى تحسين نفسه في المستقبل ومن المفضل أن يصبح التنافس مجالاً يتوقع كل طالب منه ثواباً يتناسب والجهود التي بذلها.

6. تنظيم مادة التعلم وفهمها:

التجارب تؤيد ان التعلم يتم بصورة أسرع وأدق عندما تكون مادة التعلم منظمة وواضحة المعنى. نعم يتعلم الفرد أموراً لا يفهمها ولكن على الأغلب يأخذ تعلمه وقتاً طويلا في حين تكون نتائجه ضعيفة الدقة وسهلة النسيان.

ومن الأمور التي تساعد على فهم المادة وتسهيل عملية حفظها وتذكرها ما يأتي:

1. تنظيم مادة التعليم مع غيرها من المواد التي تقع في إطارات اهتمامات الطالب.
2. تنظيمها في وحدات طبيعية أو مادية.
3. يفترض في مادة التعليم أن يكون ذات معنى لدى المتعلم خاصة عندما تكون متعلقة بميوله وببعض جوانب حياته الحاضرة وطموحاته المستقبلية.

ب- طرق التعلم:

لقد قدم علم النفس التربوي الكثير في مجالات التربية ومنها طرق التدريس بصورة عامة وعلى الأخص فيما يأتي:

1. مبدأ النشاط الذاتي:

إن جليس الطلبة وإصغاءهم إلى ما يقوله المعلم ثم تكراراً رتيباً سلبياً لا يعد بالمعنى الصحيح وإنما التعلم السليم هو التعلم المبني على استجابات الطلبة لمعلومات المدرس تفكيراً وتطبيقاً وتلخيصاً.

والنشاط الذاتي ليس طريقة مفضلة من طرق التعلم بل هو الطريقة الوحيدة للتعليم الصحيح. فالتعلم مجهود شخصي يتجلى في البحث والتنقيب والمحاولات والأخطاء ومثل المعلم من وجهة نظر التربية الحديثة كمثل الدليل ومثل الطالب كالسائح من بلد غريب إذا لم يقم بالتجوال بنفسه لم يفد من الرحلة شيئاً. إذن ليس المهم ما يبذله من جهد في الشرح والإيضاح بل المهم ما يبذله الطالب من جهد في البحث والتفكير. لذا فكثيراً ما يتعلم الطالب من زملائه أو خارج المدرسة أو عن طريق المراسلة خيراً مما يتعلمه في حلقات الدروس لأن هذه الطرق تثير من نشاطه الذاتي أكثر مما يثيره المدرس ومن المدرسين من يملك خبرة واسعة في مهنته ومع هذا فإن تعلمه من النوع الرديء لأنه لا يتيح للمتعلمين فربما كافية لاستغلال نشاطهم الذاتي ينسحب على التعلم بمختلف صورة: كالتعلم الحركي والمعرفي والخلقي والاجتماعي فكلما كان الإنسان لا يستطيع أن يتعلم السباحة إلى عن طريق السباحة نفسها فلا يستطيع تعلم الكتابة إلا إذا قام هو بنفسه بأداء الحركات اللازمة لهذا العمل وهكذا الحال في الأخلاق حيث تتكون ولا تتلقن.

2. المذاكرة عملية تفكير:

إن استظهار المادة لا يعني وإنما التعلم هو أن يقوم الطالب بانتزاع معناها بنفسه ويجعلها موضوع تأمل وتعليق وتطبيق، فالطالب في المذاكرة الجيدة يسأل نفسه ماذا يقصد المؤلف من هذه العبارة؟ وكيف أعبر عن معناها بلغتي الخاصة؟ وهل أن ما جاء به المؤلف هو كل ما يتعلق بالموضوع؟

وهل استطيع أن الخص المضمون الجوهري لما كتب عنها؟

ومن خير طرق المذاكرة الفعالة التي تقوم على النشاط الذاتي هي التي قد يقوم الطالب يشرحها إلى غيره أوقد يقوم بالاشتراك بمناقشتها مع زملائه أو أن يقوم بتخليص المادة بلغته الخاصة، كما يفضل أن يقوم الطالب بعملية التسميع الذاتي.

3. طريقة التسميع الذاتي:

التسميع الذاتي هو محاولة التعلم إعادة ما حفظته أو فهمه من مادة أو فهمه من مادة أثناء الحفظ أو بعده، بمدة معقولة وللتسميع الذاتي فوائد كثيرة منها:

1. يبين للطالب مقدار ما حصله ومقدار ما غلب عليه أو صعب عليه فيعطيه جهداً آخر يناسبه.
2. يعتبر بمثابة دافع يؤدي إلى زيادة بذل الجهد وذلك بسبب ما يشعر به المتعلم من لذة الفوز أو ألم الخيبة.
3. والتسميع الذاتي يثبت الاستجابات الصحيحة في تكرارها وقد يكون التسميع الذاتي ضاراً إذا لم تكن المادة إلى جد معقول. قبل أن يعمد إلى التسميع.

4. الطريقة الكلية والطريقة الجزئية:

هناك آراء حول أي الطريقتين المذكورتين أفضل في الحفظ والتعلم وعند بطبيعة كل منهما يظهران لكل طريقة منها محاسنها وعيوبها والمجال أو الحقل الذي يفضل أن تستخدم فيه ويتوقف نجاح الطريقة على عدة عوامل منها طول المادة ونوعها وصعوبتها وسن المتعلم وذكاؤه وخبرته.

أن التجارب أثبتت أن الطريقة الكلية أفضل من الطريقة الجزئية عندما لا تكون المادة طويلة أو صعبة، وحين تكون لها وحدة طبيعة أوتسلسل منطقي. فدراسة فصل معين من كتاب بالطريقة الكلية تسمح للمتعلم أن يدرك ما بين أجزائه من علاقاته عامه وأن يفهم بعض الأجزاء التي ويستطيع فهمها إلا في ملابساتها

الكلية. وهذا ما لا يتسنى له أن قسم الفصل إلى أجزاء ودرس كل جزء على حدة. أما إذا كانت المادة مسرفة في الطول أو في الصعوبة فمن الأفضل تقسيمها إلى أجزاء مناسبة يؤلف كل جزء منها وحدة طبيعية ثم تدرس كل وحدة على انفراد.

إن الطريقة الكلية تبدو وقيمتها يوجه بوجه خاص لدى الكبار والأذكياء وذلك لما لهم من قدرة على إدراك العلاقات الهامة بين المعاني واستيعاب المادة كوحدة كما ظهر أنها أفضل في حفظ الشعر، وقد لا تناسب الطفل لأنه لا يملك الصبر والقدرة على الانتظار حتى يتم حفظه للموضوع بأسره في حين يجد ذلك في الطريقة الجزئية التي تشعره بمدى تقدمه بسرعة. ومن عيوب الطريقة الكلية – حتى مع الكبار والأذكياء – أنها تؤدي إلى تكرار الأجزاء والمعلومات السهلة دون داعي لذلك. وفي كثير من الأحيان يعمد بعض المدرسين إلى طريقة مرنة تجمع بين محاسن الطريقتين، فيبدأ بدراسة الكل استيعاب المعنى الإجمالي. ثم يركز اهتمامه بعد ذلك على الأجزاء الصعبة جزء ثم يدمج كلاً منها في الإطار الكلي. (الداهري صالح 1999).

5. أثر التكرار في التعلم:

لا يستطيع الفرد اكتساب الكثير من المهارات أو المعارف أو السلوك الاجتماعي بدون تكرار المواقف المؤدية لها. وكل واحد منها عاش ذلك وتأكد من أهميته.

التكرار بحد ذاته لا يؤدي إلى حدوث التعلم وإتقانه إذ لا بد من أن يتم بالتفكير الواعي والقدرة على الفهم الذي يستطيع الفرد من خلاله التمييز بين الجوانب الصحية والخاطئة وأن يرتبط ذلك بالدوافع المختلفة التي تسهم في محاولة إتقان الفرد لما تعلمه واكتسبه، فالتكرار الذي يسير على وتيرة واحدة لا يؤدي في أغلب الأحيان إلى درجة عالية من التحسن بل على العكس من ذلك يعمل على تثبيت الأخطاء التي يصعب فيما بعد التخلص منها.

وتؤدي عمليات التكرار الصحيحة للـمادة المتعلمـة حسـن انطباعهـا في ذاكـرة الفـرد والقـدرة عـلى تصورها وبالتالي القدرة على استرجاعها بصورة متقنة. إن التكرار الحـر في الأصـم لحركـات خاطئـة أو طـرق خاطئة في التحصيل لا يؤدي قطعاً إلى التعلم والتحسن إنما فيه تبذير للوقـت والجهـد يـؤدي في كثـير مـن الأحيان إلى خمول الدافع إلى التعلم.

إن التكرار الذي يفيد في عملية التعلم هو:

1. التكرار المقترن بالانتباه والملاحظة والفهم للموقف والتمييز بين الاستجابات الخاطئة والصائبة.
2. التكرار الذي يقترن بمعرفة الفرد مدى تقدمه في التعلم.
3. كما أن التكرار المفيد هو التكرار المقترن بتدعيم.

6. التعليم الموزع والمركز:

دلت التجارب على أن التعليم الموزع على فترات أفضل بوجه عام من التعليم المركز في وقت واحـد. ويصدق هذا المبدأ على استظهار الشعر والنثر وعلى كسب المهارات الحركية. كما تتضـح فائدتـه في تعلـم الأعمال الصعبة أو الطويلة الكثيرة في الأعمال اليسرة أو القصيرة. فـإن اقتضىـ اسـتظهار موضـوع معـين أن يكرره (20) مرة مثلاً فالأفضل أن يكرر في يومين كل يوم عشرـ مـرات مـن أن يكـون عشرـين مـرة في يـوم واحد وفي جلسة واحدة.

إن التعلم الموزع أفضل من التعلم المركز للعوامل التالية:

1. لأن التعلم المركز يؤدي إلى التعب أو الملل.
2. لأنه قد اتضح أن فترات الراحة تثبت ما حصله الفرد. ذلك أن الاستجابات الخاطئة تنسىـ أسرع مـن الاستجابات الصحيحة، وعليه فالتعلم الموزع يتيح للاستجابات الخاطئة أن تزول أثناء فترات الراحة.

3. إن ترك التعلم فترة من الزمن يجعل المتعلم يقبل عليه بعد انتهائها باهتمام كبير.

7. الإرشاد أثناء التعلم:

أثبتت بحوث علم النفس التربوي أن التعلم المقترن بالإرشاد أفضل بكثير من التعلم بدونه بل أن الرغبة في التعلم قد لا تؤدي إلى الغرض المنشود منها دون إرشاد لأن المتعلم إن ترك وشأنه فقد يصطنع طرقاً عقيمة أو خاطئة أو تحتاج إلى بذل كثير من الجهد والوقت وفيما يلي بعض النتائج التي يمكن أن يفيد منها المعلم في موضوع الإرشاد.

1- اتضح إن الإرشادات والتعليمات الإيجابية المفصلة المشجعة أفضل من التعليمات السلبية الإجمالية المثبطة. ويقصد بالإيجابية تلك التي توجه نظر المتعلم وجهده إلى الاتجاهات والنواحي الصحيحة وليست تلك التي تنهاه عن الاتجاهات والنواحي الخاطئة.
2- كما يجب أن تكون التعليمات دقيقة محددة أي تشير بالتحديد إلى ما يجب عليه.
3- كذلك يجدر بالمعلم أو المدرب أو المرشد ألا يعطي توجيهات كثيرة في وقت واحد وأن يصوغ توجيهاته بلغة سهلة بسيطة. ولتكن التوجيهات متئدة غير سريعة حتى تتاح للمتعلم فرصة جيدة للتعلم.
4- ويجب عدم الإسراف في الإرشاد لأن في ذلك يعطل التعلم إذ لا يتيح للمتعلم فرصة كافية لأداء عمله بمجهوده الشخصي والإفادة بنفسه من أخطاءه.
5- كذلك يحب تقدم الإرشادات عند الحاجة إلا عند الطلب فكثير ما يطلب المتعلم توجيهاً بإمكانه أن يغرفه بنفسه لو اعتمد على نفسه وفكر به قليلاً.

6- مزكما على المعلم أن يميز بين إظهار الأخطاء وتصحيح الأخطاء، فعليه أن يشير إلى خطأ المتعلم ثم يحثه على تصحيحه بنفسه فالإرشاد يجب أن يكمل النشاط الذاتي للمتعلم لا أن يكون بدلاً عنه.

7- وليذكر المعلم والمدرب أن الحيلولة دون ظهور الأخطار أسهل من محوها بعد وقوعها فمن المشاهد أن إرشاد شخص ثبتت لديه أخطاء في التعلم أشق بكثير من إرشاد شخص لم يبدأ بعد في التعلم.

8- ويتعين على المعلم والمدرب أن يشجعا المتعلم على التساؤل والاستفسار وأن يعيدا عليه التوضيحات الهامة أو الصعبة. وإلا يقللا من شأنه وقدرته على التعلم أو الفهم أو مبالغها في تقديرها أكثر مما يجب.

الفصل الخامس

التذكـــر والنسيـــان

يحتوي الفصل على:

التذكر وقياسه

أنواع الذاكرة

بعض العوامل المؤثرة على التذكر

النسيان

الفصل الخامس

التذكر والنسيان

تناول الفصل السابق عرضاً لعملية التعلم من حيث تعريفها وتفسيرها وأنواع التعلم المختلفة والعوامل التي تساعد على تغيير الأداء. إلا أن التعلم لكي تبقى آثاره لفترات طويلة لا بد التذكر ومقاومة النسيان. ولذلك فإن هذا الفصل يعرض للتذكر والنسيان كعمليات تؤثر على نتائج التعلم.

يتناول المؤلف هنا عرضاً تاريخنا مبسطاً لبداية دراسة الذاكرة وتطرق قياس الذاكرة ولطرق قياس التذكر، وذلك لكي يدرك الدارس كيف تستخدم الأرقام في قياس التذكر وللتعبير عن المقدار الذي نسيه الشخص أو المقدار الذي تذكره تعبيراً كمياً.

يعرض المؤلف أنواع الذاكرة الثلاثة الحسية والأولية والثانوية وخصائص كل منها والعلاقات الدائرة بينها. وذلك لكي يتبين الدارس تعدد أسباب النسيان وكيف أن الذاكرة معقدة وأن المعلومة لكي تثبت في الذهن تجري عليها عمليات متعددة.

يعرض المؤلف بعض العوامل المؤثرة على التذكر سواء أكانت عوامل تؤثر على الزمن اللازم للوصول إلى مستوى الكفاية في التعلم أو عوامل تؤثر على تذكر ما سبق تعلمه، وذلك لكي يدرك الدارس كثرة العوامل وتعددها ولكي يكون لنفسه أساليب مناسبة لمواجهة عوامل النسيان.

ويضيف المؤلف عرضاً لظاهرة النسيان وللنظريات المختلفة التي حاولت تفسيرها مثل نظرية التداخل ونظرية التحليل النفسي ونظرية الأثر وذلك لكي يزداد الدارس معرفة بأن علو النفس في نمو مستمر. (الداهري صالح والكبي وهيب 1999).

قياس التذكر:

إننا جميعاً نتذكر بعض الأشياء وننسى البعض الآخر، هذه الظاهرة تسمى الذاكرة. لكي نتذكر أي شيء توجد عوامل أساسية هامة تحدد في السؤالين الآتيين:

1- هل ما نريد تذكره سبق لنا بالفعل حفظه واختزانه بالذاكرة؟

2- هل ما نريد تذكره يمكن الوصول إليه وإخراجه من الذاكرة؟

وقد بدأت دراسة الذاكرة سنة 1878م على يد ابنجهوس ونشر في تذكرنا لبعض الأشياء. ولقد اختار لتجاربه مقاطع عديمة المعنى وذلك لاستبعاد أثر الخبرة السابقة ولأن الجمل والكلمات تكون أكثر تعقيداً من المقاطع عديمة المعنى. وكان ابنجهوس يرتب المقاطع في قائمة ويقوم بحفظها بالترتيب الذي وضعه لها. وكانت طريقته في الحفظ تقوم على قراءة القائمة من الأول للآخر عدة مرات حتى يتم حفظها كلها بنفس الترتيب (يطلق على هذه الطريقة اسم التعلم التسلسلي) وبعد فترة كان يعاود حفظها مرة ثانية ويحسب الزمن المستغرق وكان يقيس التذكر بحسابه للفرق بين الزمن المستغرق لإتمام الحفظ في المرة الأولى ولإعادة الحفظ في المرة الثانية. وتعرف هذه الطريقة باسم طريقة الاقتصاد في الزمن.

لا ترجع أهمية ابنجهوس إلى دراسته للعوامل التي تؤثر على التذكر فقط بل ترجع أيضاً إلى اكتشافه طريقة التعلم التسلسلي. تلك الطريقة خضعت أيضاً للدراسة والتطوير فظهرت منها طرق متعددة مثل التعلم التسلسلي التوقعي وتقوم هذه الطريقة على تقديم وحدة من وحدات القائمة المحفوظة وعلى المفحوص أن يتوقع الوحدة التالية. ومن الطرق أيضاً التعلم بالترابط الثنائي الذي يقوم على حفظ المفحوص لأزواج من الكلمات وعندما تقدم له إحدى كلمات الزوج يكون عليه أن يتذكر الثانية. ويلاحظ في هذه الطريقة أنه يجب أن يختلف ترتيب الزوجيات حتى لا تصبح تعلماً تسلسلياً محضاً. اما الطريقة الثالثة التي تستخدم في دراسة الذاكرة فهي استرجاع الحر وفيها المفحوص حوالي 40 وحدة عليه أن يتذكرها بأي ترتيب يريده.

قياس التذكر:

يمكن قياس التذكر باستخدام طرق متعددة منها:

1- الاقتصاد في الزمن:

لو تعلم فأر السير في متاهة بدون أخطاء واستغرق في تعلمه أول الأمر (20) محاولة، وبعد فترة زمنية أعاد تعلم السير في المتاهة بدون أخطاء واستغرق في تعلمه في المرة الثانية (5) محاولات، يمكن حساب درجة تذكره على النحو التالي:

$$\text{الاقتصاد} = \frac{\text{عدد المحاولات الأصلية - عدد المحاولات اللازمة إعادة التعلم}}{\text{المحاولة الأصلية}} \times 100$$

$$= \frac{20-5}{20}\times 100 = \frac{15}{20}\times 100 = 75\%.$$

أي أن درجة تذكر الفأر هي 75% وأن درجة نسيانه هي 25%.

ولو فرضنا أن عدد المحاولات الأصلية (20) ومحاولات إعادة التعلم (10) فإن درجة تذكر الفأر أو

$$\text{الاقتصاد} = \frac{20-10}{20} = 50\%.$$

أما إذا كانت محاولات إعادة التعلم (20) فإن درجة تذكر الفأر تصبح صفراً وتكون درجة نسيانه 10% وتجدر الإشارة إلى أن طريقة الاقتصاد السابقة تعرف أحياناً باسم «إعادة التعلم» والتي قد تعتبر صورة من صور التذكر.

2- الاسترجاع:

يقصد به الإشارة إلى تلك العملية العقلية التي يقوم فيها الفرد بمجهود مقصود لاستعادة خبرات سبق أن تعلمها. ويستخدم الاسترجاع لقياس التذكر بناء على كمية المادة التي يتم استرجاعها كما يحدث في الامتحانات المدرسية وعادة تبدأ عملية الاسترجاع بوجود مثير معين يدفع الفرد للبحث عن الخبرة المطلوبة بحثاً ذهنياً.

وقد يؤدي هذا البحث الذهني إلى البحث في المجال الإدراكي الخارجي لمساعدة البحث الذهني. فاسترجاع اسم مؤلف الكتاب دون تذكر اسم الكتاب نفسه قد يدفع الشخص للبحث عن ذلك الكتاب في المكتبة (المجال الإدراكي الخارجي) تحت اسم ذلك المؤلف.

وقد يتخذ الاسترجاع صورة استرجاع حر أي يطلب إلى الشخص تذكر خبرات معينة دون ترتيب. أما في الاسترجاع التسلسلي فيقوم الشخص بتذكر الخبرات التي حفظها ولكن بنفس الترتيب. ولقد أثبتت الدراسات أن نتائج الاسترجاع التسلسلي نكون عادة أعلى من نتائج الاسترجاع الحر.

تجب الإشارة إلى أن الاسترجاع بالمعنى السابق يختلف عن الاسترجاع التلقائي، أي خطورة ذكرى على الذهن دون وجود مناسبات واضحة لذلك ودون معرفة أسباب ورود هذه الذكرى.

أخيراً قد يعتبر الاسترجاع صورة أخرى من صور التذكر مثل إعادة التعلم أو التعرف.

3- التعرف:

التعرف هو مطابقة ما هو موجود بالعالم الخارجي لما هو موجود بالذهن وذلك بالاستناد إلى عدة أدلة أو علامات موجودة بالعالم الخارجي. وتعتبر أسئلة الاختيار من متعدد ترجمة واضحة لاستخدام التعرف في قياس التذكر مثل عاصمة جمهورية مصر العربية هي:

1- القاهرة.
2- أسوان.
3- الجيزة.
4- الإسكندرية.

وعادة يكون التعرف أسهل من الاسترجاع لأنه يقوم على التمييز بين ما هو مألوف وما هو غير مألوف لدى المتعلم أو بين ما قد خبره الإنسان وما لم يخبره من قبل.

لقياس التعرف معملياً قدم للمفحوص 60 صورة وطلب إليها حفظها، ثم وضعت هذه المجموعة مع 60 صورة أخرى وطلب إلى المفحوص تصنيف المجموعتين، فإذا نجح في فصل كل مجموعة عن الأخرى كانت نسبة تعرفه أو درجة تعرفه 100% بناء على المعادلة الآتية:

$$\frac{\text{الصحيح} - \text{الخطأ}}{\text{العددالكلي}} \times 100 = \frac{120 - \text{صفر}}{120} \times 100 = 100\%$$

أما إذا نجح في وضع 100 بطاقة فقط في مكانها الصحيح كانت درجة تعرفه:

$$\frac{100-20}{120} \times 100 = \frac{40}{120} \times 100 = \frac{200}{3} = 66\frac{2}{3}\%.$$

أنـــواع الـــذاكـــرة:

ميز علماء النفس بين أنواع ثلاثة من الذاكرة (أحيانا يسمونها مراحل التذكر) هي الذاكرة القصيرة الأمد أو الحسية. والذاكرة قصيرة الأمد أو الأولية. والذاكرة طويلة الأمد أو الثانوية.

أولاً - الذاكرة الحسية أو قصيرة الأمد:

ألم يحدث لك ذات مرة أن كنت تشاهد برنامجاً تلفزيونياً ثم ظهر على الشاشة رقم معين كان عليك أن تكتبه ولكن عندما قمت لإحضار الورقة وكتابية نسيته، ويحدث نفس الشيء عند تذوقنا لطعم معين أو لمسنا لشيء ما. إن هذا يدل على

وجود الذاكرة الحسية أو الوجيزة الأمد التي تستطيع حفظ المعلومات لمدة لا تتجاوز خمس ثوان عندما تتلقى معلومة جديدة (رقم التليفون) فإنها تعرف باسم المدخل (راجع الرسم التخطيطي المرفق) الذي تجري عليه عدة عمليات. فمع تركيز الانتباه على هذه المعلومة يصير تنقيتها وتصنيفها لتحديد أي أجزاء منها تنتقل إلى الذاكرة قصيرة الأمد ويستمر عمل الذاكرة الحسية مع الجزء الباقي من المعلومة:

(أ) للتعرف على خصائصه، كالتعرف على خصائص اسم فرويد من حيث الارتفاعات والانخفاضات وزوايا الحروف.

(ب) للتعرف على مقومات المثير، كالتعرف على الحروف المكونة للكلمة.

(ت) للتعرف على النمط العام، كالتعرف على الكلمة ككل أو كنمط عام أو شكل عام.

(د) لتسمية هذا النمط وذلك بالاستعانة ببعض المعلومات المخزونة في الذاكرة طويلة الأمد.

بناء على هذه العمليات يمكن التعرف على اسم فرويد مستبعدين من ذاكرتنا أين تعرفنا عليها وفي أي مكان من الكتاب أو الصفحة أو شكل الحروف (رقعة أم نسخ) وأحجام الحروف. وبناء على هذه العمليات تتحدد المعلومات التي تنتقل إلى الذاكرة الأولية.

هذا ولقد بينت الدراسات أن هذه الذاكرة يمكنها تلقي عدد كبير من الوحدات المعرفية ولكن الاحتفاظ بـ16 وحدة معرفية فقط. والوحدة المعرفية قد تكون حرفاً أو لفظاً أو فئة. (الداهري صالح حسن: 2008) .

ثانياً – الذاكرة الأولية أو قصيرة الأمد:

عند عثورك على رقم تليفون صديقك الذي كنت تبحث عنه فإنك تردده عدة مرات لكي تحفظ ولكن إذا لم تردده نسيته أن هذا المثال يوضح المقصود بالذاكرة الأولية.

لقد بدأت دراسة هذه الذاكرة منذ 1850تحت اسم «مدى الفهم» أو مدى الذاكرة المباشرة. كانت دراستها تتم بتقديم سلاسل متفاوتة الطول من العداد أو الحروف للمفحوصين ويطل إليه حفظها وكان يقاس مدى الذاكرة المباشرة بأطول سلسلة يستطيع المفحوص تذكرها.

تتكون هذه الذاكرة من قسمين هما الذاكرة المباشرة وتتضمن المعلومات التي يمكن تذكرها مباشرة. والذاكرة العاملة أو النشطة التي تقوم بعمليات معينة هي ترديد المعلومات وترميزها وتحديد نوع الوحدات المعرفية وعلاقتها بغيرها ووضع الإستراتيجية التي يمكن استخدامها لاستعادة معلومة من الذاكرة طويلة الأمد. وتعرف تلك العمليات باسم العمليات الضابطة.

لتحديد عمل هذه الذاكرة تعرض لأنواع الترديد وفائدتها.

(أ) ترديد للصيانة والحفظ مثل تكرار المعلومة عدة مرات لكي لا تختفي من الذاكرة الولية.

(ب) ترديد لربط المعلومة بغيرها مما هو موجود في الذاكرة طويلة المد كالربط بين كلمة فرويد ونظرية التحليل النفسي التي سبق للمتعلم للاحتفاظ بها في الذاكرة طويلة الأمد.

وقد يكون الربط بوضع المعلومة في فئة معينة فكلمة فرويد يمكن أن تندرج تحت فئة طبيب نفسي. وقد يكون الربط معتمداً على تكوين صور تخيلية لفرويد أثناء عمله المرضى النفسيين.

للنوع الثاني من الترديد تأثيره الكبير على كمية المعلومات التي تخرج من الذاكرة الأولية لتنتقل إلى الذاكرة الثانوية. والعامل الأساسي في هذا الانتقال هو العامل باسم «مستوى العمليات» فقد يكون هذا المستوى ضحلاً مثل إيقاع كلمة فرويد في الأذن عند ترديدها أو الإيقاع المشترك بينها وبين كلمة أخرى موجودة في الذاكرة مثل كلمة فلويد. وقد يكون هذا المستوى عميقاً كالربط بينها وبين أي وحدة معرفية أخرى بأي طريقة من الطرق السابقة.

ولقد بينت الدراسات أن هذه الذاكرة تستطيع استيعاب 7 أجزاء أو وحدات معرفية بزيادة أو نقص قطعتين، أي أن مدى استيعابها يكون ما بين 5-9 أجزاء معرفية. فالكلمة المكونة من 17 حرفاً تزيد عن مدى استيعاب هذه الذاكرة، أما إذا كانت الكلمة من سبعة مقاطع فإنها تصبح ملائمة لمدى هذه الذاكرة. وهذا يبين المدى المحدود لهذه الذاكرة وبالتالي فكلما زاد عدد الوحدات المعرفية كلما كان قصورها. كما بينت الدراسات أن المدى الزمني لهذه الذاكرة لا يزيد عن ثلاثين ثانية. فلقد قدم أحد الباحثين لعينة من المفحوصين مقاطع عديمة المعنى ولكي لا يترك للمفحوصين فرصة تكرار وترديد هذه المقاطع طلب إليهم أن يعدوا تنازلياً من 363 – 360 – 357 -... إلخ. وجد الباحث أنه بعد 18 ثانية استطاع 10% فقط من المفحوصين تذكر المقاطع تذكراً المقاطع تذكراً صحيحاً.

يرتبط عدد الوحدات المعرفية وعملية ترديد المعلومات في الذاكرة الأولية بمفهوم معين هو «حاجز الترديد» وحاجز الترديد وهذا الحاجز ذو إمكانية محدودة بحيث لا يستطيع ترديد إلا عدد محدود من الوحدات المعرفية في لحظة معينة. فإذا ما وصل إلى الذاكرة الأولية كثير من الوحدات المعرفية زاد العبء على هذا الحاجز المعرفي مما يؤدي إلى عدم ترديد الوحدات المعرفية ترديداً يكفي لبقائها في الذاكرة الثانوية.

ثالثاً – الذاكرة الثانوية أو طويلة الأمد:

إنك تتذكر رقم منزلك الذي كنت تسكن فيه منذ فترة طويلة وتتذكر بعض زملائك الذين كانوا معك في المراحل التعليمية السابقة، هذه الأمثلة توضح المقصود بالذاكرة طويلة الأمد.

بعد أن تجري الذاكرة الأولية عملها مع المعلومة تنتقل إلى الذاكرة الثانوية لكي يتم تخزينها، ولكن هذا التخزين لا يتم إلا بعد أن تمر المعلومة بسلسلة من العمليات تتلخص في ربطها بغيرها أو وضعها في فئتها المناسبة وتظل فيها لسحبها واستعادتها أما للتعامل معها في الذاكرة الأولية عند دخول معلومة جديدة وأما لاستخدامها في إصدار استجابة ما تعرف باسم «المخرج».

تتميز هذه الذاكرة بأنها ذات قدرة غير محدودة إذ تستطيع استيعاب أي كمية من المعلومات، وهذا قد يجعل من الصعوبة استعادة المعلومات القديمة. كذلك فإن أية معلومة لا تفقد من هذه الذاكرة، وهذا يقودنا إلى ضرورة التمييز بين إمكانية الحصول على المعلومة وإمكانية التوصل إليها. فكل معلومة في الذاكرة الثانوية يمكن الحصول عليها ولكن إمكانية التوصل إليها استعادتها ليست بالأمر الضروري بالرغم من وجودها في الذاكرة. ففي اختبارات التذكر يمكن أن نفشل في الإجابة عن سؤال ما إما لأن المعلومة لا يمكن الحصول عليها لأنها أصلاً لم تدخل الذاكرة ولكنها طمست لسبب أو لآخر، وإما لأن المعلومة موجودة في الذاكرة ولكن لا نستطيع التوصل إليها كقولنا «كانت المعلومة على طرف لساني».

الذاكرة الثانوية أنواع ثلاثة هي:

1- **الذاكرة السمانتيكية:** وهي تقريباً تعادل ما نسميه معلوماتنا أو ما نعرفه عن العالم أو عن المعاني أو عن القواعد اللغوية كمعرفتنا أن فرويد كان طبيباً شهيراً أسس نظرية التحليل النفسي.

2- **الذاكرة القصصية:** وهي تقريباً تعادل ما نسميه خبراتنا الشخصية بأشياء تعرضنا لها في حياتنا، كمعرفتنا أن فرويد كانت له ابنة اسمها أنا فرويد وأنها اهتمت بنظرية والدها.
3- **الذاكرة الإجراءاتية:** وهي تقريباً تعادل ما نسميه معلوماتنا عن أساليب أداء شيء ما كمعلوماتنا عن كيفية قيادة السيارة.

أما عن تنظيم المعلومات داخل هذه الذاكرة فلقد اختلفت فيه النظريات و الآراء و منها "النموذج الشبكي" فلكل معلومة موضع فلكل معلومة موضع في الذاكرة السمانتيكية كما أنها ترتبط بعلاقات متعددة بغيره مما يجعل المعلومات تتخذ شكلاً هرمياً فقد يكون في الذاكرة موضع لعصفور الكناريا باعتبار أنه صغير الحجم أصفر اللون ويستطيع الغناء، ويرتبط عصفور الكناريا في الذاكرة بموضوع آخر هو الطائر باعتبار أنه يستطيع الطيران وجسمه مغطى بريش وله جناحان. ويرتبط في الذاكرة بموضع آخر هو الحيوان باعتبار أنه يأكل ويتنفس وله جلد. أي أننا في الذاكرة نحتفظ بمعلومات عن طائر الكناريا يمكن صياغتها كالتالي: «أنه طائر ولما كان الطائر حيوانا ولما كان للحيوان خصائص معينة فإن عصفور الكناريا له مثل بعض هذه الخصائص» أو«إن الكناريا طائر ولما كان للطائر خصائص معينة فإن له مثل أو بعض هذه الخصائص». (الداهري صالح والكبي وهيب 1999).

مدخلات

الذاكرة الجسية

فقدان

الأثر

النسيان

الترديد

حاجز الترديد

الذاكرة الأولية النشطة

الذاكرة الأولية المباشرة

إحلال الوحدات المعرفية

الذاكرة الثانوية

السيمانتيكية- القصصية- الاجراءاتية

تداخل المعلومات

المخرجات او الاستجابات

أسباب النسيان فقدان الأثر	فقدان الأثر والإحلال وحدات معرفية جديدة	تداخل المعلومات أو صعوبات من الاستعادة
زمن تخزين المعلومات لاتزيد عن خمس ثواني	لا تزيد عن ثلاثين ثانية	المدة طويلة قد تصل إلى سنوات
قدرة الاستيعاب يمكن لها استيعاب كميات كبيرة من المعلومات (16) وحدة معرفية تقريباً	سبعة وحدات معرفية	غير محدودة
	الأولية وإلى انتقال بعضها إلى الذاكرة الثانوية يساعد على الانتقال التكرار والتنظيم وأن تكون المعلومات ذات	تزداد قدرة الذاكرة الثانوية إذا كانت الوحدات المعرفية منظمة وذات معنى

(فاخر عاقل 1999).

العوامل المؤثرة على التذكر:

يمكن دراسة هذه العوامل من ناحيتين:

(أ) تأثيرها على الزمن اللازم للتعلم للوصول إلى مستوى الكفاية المطلوب أو محك الكفاية.

(ب) تأثيرها على تذكر ما سبق حفظه بعد فترة زمنية.

ويجب ملاحظة أن العامل الذي يؤثر على زمن التعلم لا يؤثر بالضرورة على التذكر أيضاً. والسبب في هذا هو أن التذكر يعتمد أساساً على بلوغ مستوى الكفاءة المطلوب أو محك الكفاية في التعلم. ولتوضيح ذلك نشير إلى أنه من بين المتعلمين من يتعلم بسرعة ومن يتعلم ببطء فإذا ما بلغ كل منهما مستوى الكفاءة المطلوب فلن تختلف قدرتها على التذكر اختلافاً جوهرياً.

(أ) أما عن العوامل التي تؤثر في الزمن اللازم للوصول إلى مستوى الكفاية في التعلم فيمكن إجمالها في:

1- **المهنى:** يكون من السهل تعلم وبلوغ مستوى الكفاية إذا كانت المواد المتعلقة ذات معنى مفهوم. فمن الصعب حفظ كلمات مثل كاغ، راف، لأنه ليس لها معنى مفهوم.

2- **طول المادة المتعلمة:** كلما زاد طول المادة المتعلمة. زاد الزمن اللازم لتعلمها بل ويزيد الزمن اللازم لحفظ كل وحدة من وحداتها.

3- **المادية والتجريد:** كلما كانت المادة المتعلمة ذات طابع مادي كان من السهل تعلمها عما إذا كانت مجردة. ذلك لأن الطابع المادي للمادة المتعلمة يساعد المتعلم على تكوين صور ذهنية لها. فإذا كان من الممكن تكوين صورة ذهنية للرجل فإنه لا يمكن تكوين نفس الصورة لجوهر سيء ما.

4- **زمن العرض:** كلما زاد زمن عرض المادة المتعلمة سهل تعلمها على ألا يكون زمن العرض طويلاً عن الحد المناسب إذ قد يؤدي إلى الملل.

5- **نوع التدريب:** التدريب الموزع الذي تتخلله فترات راحة يسهل التعلم عن التدريب المركز الذي لا تتخلله فترات الراحة. ذلك لأن فترات الراحة في التدريب الموزع تساعد على التخلص من عوامل الخلط والاضطراب والتشويش والتعب والملل التي تتدخل في تعلم الموضوع المراد تعلمه.

6- **العلاقة بين وحدات المادة المتعلمة:** كلما كانت وحدات المادة المتعلمة متشابه سهل تعلمها. فمن السهل حفظ قصيدة من الشعر كوحدة عن حفظ أبياتها ثم الوقوف لدراسة قواعد النحو فيما تم العودة لحفظها إلا أن هذا التشابه يكون عائقاً إذا كان المطلوب هو تعلم مادة ذات ترتيب خاص مثل التعلم التسلسلي.

7- **اتجاهات الدارس:** كلما كان اتجاه الدارس إيجابياً وفعالاً نشطاً كلما ساعد ذلك على سرعة التعلم وسهولته.

(ب) أما العوامل المؤثرة على التذكر فهما لا شك فيه أن بلوغ مستوى الكفاية المطلوب عند التعلم يساعد على سهولة تذكر المادة المتعلمة. وتنقسم العوامل المؤثرة على التذكر إلى نوعين ذاتية وموضوعية.

فأما العوامل الذاتية فيمثلها:

1- **الاتجاه النفسي:** ملائمة الذكريات القديمة للاتجاه النفسي الراهن، فعندما يكون اشخص مرتاحاً سهل عليه تذكر المواقف السارة التي مر بها سابقاً.

2- **السن:** يكون لسن الشخص تأثيره على التذكر فلقد بينت الدراسات أن قمة التذكر في العشرينات من العمر ثم تأخذ في التدهور ببطء حتى سن الخامسة والأربعين ثم التدهور الأسرع بعد ذلك.

3- **الذكاء:** كلما زاد الذكاء زادت قدرة الشخص على التذكر فالأطفال المتخلفون عقلياً تكون قدرتهم على التذكر أقل من متوسطي الذكاء، وكذلك يكون نسيانهم أسرع.

أما العوامل الموضوعية فيمثلها:

1- **التكرار:** يزيد من تثبيت المعلومات ويزيد الشيء المكرر تميزاً عن غيره. يبدو هذا في إعلانات التليفزيون التي تعتمد على تكرار ظهور المادة المعلن عنها عدة مرات مما يساعدنا على سهولة تذكرنا.

2- **الحداثة:** فالصور والمعاني والمعلومات التي أدركناها حديثاً يكون من السهل تذكرها. فمن السهل تذكر آخر كلمات الأستاذ مع نهاية الحصة عن أولها.

3- **الأولية والجدة**: فما أراه لأول مرة يثبت في الذاكرة فكلما يتذكر اليوم الأول لدخوله الجامعة.

4- **الشدة:** يكون من السهل تذكر ما يثير انفعالاتنا وانتباهنا. فالمواقف السارة أو الحزنة يسهل علينا تذكرها لشدة الخبرة الوجدانية المصاحبة لها، والألوان الصارخة على أرضية هادئة تثير انتباهنا ويسهل علينا تذكرها.

5- **ثبات الملابسات:** يصعب التذكر إذا ما تغيرت الظروف الخارجية التي صاحبت عملية التعلم. فتسميع التلميذ للمادة المتعلمة في فصل غير فصله يجعل من الصعب عليه تذكرها.

6- **التنظيم:** إن الذاكرة ليست إلا أنماطاً من العناصر المنظمة التي ترتبط مع بعضها بناء على قواعد وقوانين معينة. وبالتالي فبمقدار تنظيم العناصر التي يريد الشخص تذكرها يكون مقدار ما يسترجعه منها. فتنظيم العناصر في شكل هرمي على تذكرها مما لو تركت بدون تنظيم.

7- **التصور الذهني**: يسهل على الشخص تذكر قطعة من الشعر يمكن تصورها ذهنيا أو تكوين صور ذهنية بخلاف رأي الفيلسوف. لذلك ابتكرت طريقة

تعرف باسم المحل الهندسي لاستخدامها في التذكر. تقوم هذه الطريقة على تكوين صور ذهنية لما يراد حفظ قائمة من الأشياء يريد شراءها فيمكنه أن يتصور البيض في السرير في حجرة النوم والخبز على كرسي الصالون والجبن على منضدة الصالة وهكذا. فعند محاولته تذكر هذه فإنه سيتصور الصور الذهنية التي كونها مما يسهل عليه عملية الاسترجاع.

النسيان:

لقد حاول علماء النفس تفسير أسباب النسيان مما أدى إلى وضع بعض النظريات مثل:

أولاً - نظرية التنظيم:

ترى هذه النظرية أن الذاكرة طويلة الأمد تحوي الكثير من المعلومات المنظمة في فئات معينة. وعندما يحاول الإنسان تذكر معلومة ما فإنه يضع خطة معينة للبحث عنها في الذاكرة. إلا أنه قد يخفق في ذلك وعندئذ يحدث النسيان ويرجع هذا إلى عدة عوامل منها:

1- إذا كانت القرائن والعلامات المستخدمة في التذكر غير موجودة أم موجودة ولكن غير مناسبة للمادة المراد تذكرها مثل استخدام أرقام لتذكر أشعار. أو أن الفرد يبحث في جزء خاطئ من الذاكرة طويلة الأمد مثل البحث عن كلم انجليزية في قسم اللغة الفرنسية من الذاكرة.

2- إذا كانت فئات الذاكرة محدودة العدد أو ما بها من معلومات محدودة الكمية أيضاً. وقد حاول أصحاب هذه النظرية تفسير ظاهرة الكبت التي ذكرها أنصار التحليل النفسي. فإذا كانت مدرسة التحليل النفسي ترى أن الكبت هو إخفاء الخبرات غير السارة أو غير المقبولة اجتماعيا في اللاشعور بحيث لا يمكن تذكرها إلا باستخدام التحليل النفسي، فإن أصحاب نظرية التنظيم

يفسرون سبب الكبت بأنه وجود صعوبة في استعادة الذكرى القديمة لعدم كفاية القرائن أو لعدم وجودها. وإذا كان التداعي الحر يساعد على تذكر تلك الخبرة المكبوتة كما يرى أصحاب أنصار التحليل النفسي- فإن التداعي يمد الشخص بالقرائن أو العلامات التي تساعد على التذكر- كما يرى أنصار مدرسة التنظيم.

ثانياً- التداخل ومحو التعلم:

بقصد بالتداخل أن المادة الجديدة تحدث خللا في الذاكرة طويلة الأمد بأن تتداخل مع المواد القديمة أو أن تؤدي المادة الجديدة إلى محو المادة السابق تعلمها. ويعتبر الكف الرجعي والكف البعدي مسئولين عن ذلك. ويقصد بالكف الرجعي أن تعلم مادة جديدة يؤدي إلى نسيان مادة قديمة سبق تعلمها فالنسيان في هذه الحالة لم يحدث نتيجة لعدم استخدام المادة السابقة بل نتيجة للتداخل بين المادة الجديدة والقديمة. أما الكف البعدي فهو أن المادة المتعلمة سابقاً تعطل تذكر المادة الجديدة. ويبدو هذا في تعلم الفرنسية بعد الانجليزية إذا تنطق الكلمات الفرنسية نطقاً إنجليزياً لا فرنسياً.

ثالثاً – نظرية التحليل النفسي:

أوضحت نظرية التحليل النفسي أن النسيان أحيانا يكون مدفوعاً بدوافع ذاتية نابعة من داخل الفرد. في هذه الحالة يعرف النسيان باسم النسيان الكبتي إذ يلجأ الإنسان إلى الكبت أي التخلص اللاإرادي من الدوافع عن دائرة اللاشعور وذلك من الدوافع غير المقبولة اجتماعياً والخبرات غير السارة. ويكون هذا التخلص بإقصائها عن دائرة الشعور إلى دائرة اللاشعور وذلك للتخلص مما يصاحبها من قلق واضطراب.

وقد يكون النسيان أيضاً بالقمع أي النسيان الإرادي والشعوري للدوافع غير المقبولة وللرغبات المحرمة ولما يصاحبها من قلق. ويختلف القمع عن الكبت في أن الكبت لا شعوري ولا إرادي ويحدث بطريقة أوتوماتيكية ويكون عادة مصحوباً بالشعور بالذنب وأنه تهذيب الذات للذات. أما القمع فهو شعوري وإرادي ويكون عادة مصحوباً بالشعور بالعار أي خوف الفرد من نقد المجتمع وأنه تهذيب المجتمع للذات.

ويختلف الكبت عن النسيان العادي في أن النسيان هو الحجب المؤقت لبعض الخبرات والذكريات، كما أنه يحدث بطريقة تدريجية ويكون من السهل استعادة الخبرة المنسبة. أما الكبت فيكون فجائياً ولا يكون من السهل استعادة الخبرة المكبوتة إذ تحتاج إلى استخدام أساليب التحليل النفسي لاستعادتها.

رابعاً - نظرية الأثر:

يرى بعض أتباع هذه النظرية أن النسيان يرجع إلى ضعف الأثر الذي تركته المادة المتعلمة في الذاكرة مع مرور الوقت.

ويرى بعض أتباع هذه النظرية أيضاً أن النسيان إنما يرجع إلى تشوه أثر المادة المتعلمة في الذاكرة مع مرور الوقت.

ويرى بعض أتباع هذه النظرية أيضاً أن النسيان إنما يرجع إلى تشوه أثر المادة المتعلمة الموجودة في الذاكرة بحيث تصبح المادة مختلفة تماماً عن أصلها مع مرور الوقت. وقد أثبتت بارتليت أثر هذا التشوه في تذكر بعض القصص بل وفي تصور بعض الأشياء. فبعد فترة من الزمن فقدت القصص المحفوظة ثراءها وتحولت إلى مجرد سرد للعبارات. أما الأشياء المتصورة فلقد حذفت منها بعض التفصيلات (وتسمى هذه الظاهرة بالتحديد) وبرزت بعض بروزاً واضحاً دون غيرها، كل هذا أدى إلى أن يصبح الشيء المتذكر مختلفاً عن الشيء الأصلي.

ومن الأسباب التي ذكرتها هذه النظرية لتفسير النسيان هو أن إطلاقنا لمسميات على الأشياء تطمس معالم مدركاتنا وبالتالي يتذكر الناس الكلمات والأسماء لا ما قد أدركوه بالفعل. كذلك ذكرت هذه النظرية أن النسيان قد يرجع إلى عدم دقة إدراكاتنا وبالتالي يزداد تشوهها عند تذكرنا لها لأننا لن نتذكرها كما هي أو كما أدركناها.

التفـــكيــر:

عرض المؤلف عرضاً بسيطاً لعملية التعلم، ثم بين وجود عمليات عقلية تساعد على التعلم وعلى استمرار بقاء أثره. وهذا الفصل يعرض لعملية التعلم ألا وهي التفكير.

يتناول هذا الفصل التعريف بعملية التفكير باعتباره نوعاً من الاستجابة الكامنة الداخلية، كما يتناول عرضاً لتفسير السلوكية والمعرفية والارتباطية والفسيولوجية للتفكير. وذلك لكي يدرك الدارس مدى الاختلاف في تعريف الظواهر التي يدرسها علم النفس وأسباب هذا الاختلاف بالنسبة للتفكير.

يعرض المؤلف عرضاً بسيطاً لمكونات التفكير أي الرموز سواء أكانت كلمات أو صوراً ذهنية. ثم يتناول عرضاً لدور اللغة في التفكير سواء من حيث هي أداة للتفكير وللتعبير عنه وأساس لتنظيم معارف الفرد. وهذا لكي يدرك الدارس أثر الثقافات واللغات على التفكير وعلى التفاهم والتوصل بين الناس والشعوب.

يعرض المؤلف هنا عرضاً للمفاهيم والمبادئ باعتبارها أدوات للتفكير كما أنها تخدم وظائف متعددة في حياة الفرد وتعليمه، وذلك للوقوف على المزيد من العوامل المؤثرة على التفكير.

يعرض المؤلف هنا عرضاً لبعض أنواع التفكير المختلفة وذلك بناء على درجة قرب أو بعد كل نوع من الواقع. وذلك لكي يدرك الدارس أنه عندما يفكر لا

يستخدم نمطاً واحداً من التفكير وأنه توجد عوامل مساعدة وأخرى معوقة للتفكير. وينتهي الجزء السابع باختبار يستخدم لتحديد أسلوب الدارس في التفكير.

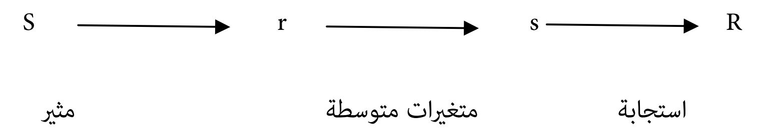
يعرض المؤلف هنا عرضاً لمعوقات التفكير السليم وهذا الجزء تصنيف لما سبق ذكره من عوام في الأجزاء السابقة مع بعض الإضافات، وذلك لكي يدرك الدارس مصادر الخطأ في التفكير وليحاول نقد أسلوبه في التفكير وتطويره. (الداهري صالح 1999).

تعاريف في التفكير وتفسيرها:

التفكير نشاط ضمني غير واضح أو غير صريح فنحن لا نفكر بأن نحرك أيدينا أو بأن نتكلم بصوت عال. ويمكن تعريف التفكير بأنه« نشاط رمزي يستمر دون علاقات مباشرة بالمثيرات الخارجية»، ومن تعريفاته أيضا أنه مجرى من المعاني تثار في الذهن عندما يواجه الإنسان مشكلة ما أو يريد القيام بعمل معين. يلاحظ على التعريفين السابقين أنهما يؤكدان على أن التفكير يكزن صميمة خفيا، وإنه إرادي إذ يستطيع الإنسان أن يواجهه وأن يستمر فيه دون علاقة مباشرة بالمثيرات الخارجية. كما أن المفاهيم والمعاني(أي لغة الكلام ولغة الإيماءات والإشارات) والصور الذهنية هي أدوات التفكير.

ولقد تناولت المدرسة الإرتباطية التفكير بالدراسة وذكرت أنه لا تفكير بدون صور ذهنية. إلا أن جامعة فيرزبورج ألألمانية أخضعت هذا المبدأ للدراسة فيما بين 1890-1910 ونقدته على أساس أننا أحيانا نفكر دون حاجة إلى الصور الذهنية. فمثلا عند استخدام تداعي المعاني ويقول الفاحص أبيض ويجيب المفحوص أسود فإن هذا لا يتضمن استخدام أية صورة من الصور الذهنية ومن هنا ظهر مفهوم التفكير اللاتصوري.

ولقد حاولت بعض مدارس علم النفس الأخرى دراسة التفكير وتفسيره منها المدرسة السلوكية وأنصار النظريات المعرفية. تفسر المدرسة السلوكية التفكير تفسيرا موضوعيا معتمدا على العلاقة القائمة بين المثير والاستجابة فكل سلوك يمكن تفسيره على أساس الرابطة بين مثير معين واستجابة معينة. إلا أن التفكير لا تبدو العلاقة فيه بين المثير والاستجابة بصورة واضحة كأي مظهر سلوكي أخر. لذلك لجأ السلوكيون الى افتراض متغيرات وسيطة بين المثير والاستجابة يمكن توضيحها بالرموز التالية



تتكون المتغيرات المتوسطة من روابط عديدة بين مثيرات واستجابات داخلية، فالمثير الأصلي S ينبه أعضاء الاستقبال التي تستثير عمليات رمزية داخلية ذات طبيعة عصبية تلك العمليات s.......................r

الرمزية الداخلية تؤثر في عمليات رمزية أخرى وهكذا حتى تصدر الاستجابة النهائيةR أي الاستجابة الواضحة.

ولقد دخلت بعض التعديلات والإضافات على تلك النظرية بحيث أكدت وجود عمليات رمزية داخلية أفقية وعمليات أخرى رأسية فأما العمليات الرمزية الداخلية الأفقية فيمثلها الرسم السابق أما العمليات الرمزية الداخلية الراسية فيمثلها التفاعل بين سلاسل مختلفة من R.S → r → s . →

على محتويات مختلفة من التعقيد. فعند مواجهة مشكلة من المشكلات تكون المشكلة ذاتها هي المثير الأول S الذي يؤدي إلى إثارة العمليات الرمزية الداخلية حتى تصل إلى الاستجابة الأولية وهي الشعور بالمشكلة شعورا غامضا، ويكون الشعور الغامض بالمشكلة مثيرا يؤدي إلى

إثارة العمليات الرمزية الداخلية حتى تصل إلى الاستجابة أي تحديد المشكلة. وتفاعل العلاقات القائمة بين المثيرات والاستجابة المتعلقة بالشعور بالمشكلة مع العلاقات القائمة في المثيرات والاستجابات المتعلقة بتحديد المشكلة وتستمر سلسلة التفاعلات حتى يصل الشخص إلى حل المشكلة التي تواجهه.

أما أصحاب النظريات المعرفية فيرون أن السلوكية تبسط التفكير تبسيطا زائدا عن الحد لاعتمادها على العلاقة بين المثير والاستجابة. لذلك يهتم أصحاب النظريات المعرفية بالفهم وفرض الفروض وحل المشكلات أكثر من اهتمامهم بالمثير والاستجابة. يرى أصحاب هذه المدرسة أن العمليات العقلية كاكتساب المعنى تستثار وتظهر عندما تستخدم الرموز والمفاهيم في أثناء تفاعل الإنسان مع بيئته. كما ترى هذه النظرية أن التفكير ذو طبيعة هرمية فللأفكار مستويات مختلفة وتعريفات متعددة. وتمر عملية التفكير لدى أصحاب هذا الاتجاه بالمراحل الآتية:

اختبر- نفذ - اختبر- نفذ... توقف. فعند دق مسمار في لوح خشبي يعتبر الشخص رأس المسمار واللوح وسن المسمار ثم ينفذ أي يدق المسمار.

ثم يعاود اختبار المسمار واللوح الخشبي والمطرقة وهكذا حتى يدخل المسمار في اللوح الخشبي أي يصل الشخص الى التوقف. أي أن التفكير ليس سلسلة من الارتباطات بين مثيرات واستجابات وعمليات رمزية داخلية بل اختبار وتنفيذ.

الأساس النير وفسيولوجي للتفكير:

عرضنا في الجزء السابق للتفسير السلوكي والمعرفي للتفكير ونتناول في هذا الجزء عرضا للتفسير النير وفسيولوجي أو الأساس الفسيولوجي للتفكير.

يمكن تحديد اتجاهين في تفسير التفكير على أساس فسيولوجي فأما أصحاب الاتجاه الأول فيرون أن التفكير لا يتمركز في العقل بل تشترك فيه الاستجابات

العضلية المختلفة، وأما أصحاب الاتجاه الثاني فيرون أن التفكير يركزه العقل. يعتبر واطسون من أنصار الاتجاه الأول إذ يرى أن التفكير هو حديث صامت بين الفرد ونفسه ويكون عادة حديثا مختصر مكثفا. وإذا كان الأطفال وبعض الراشدين يفكرون باستخدام الصوت العالي المسموع فأن العمليات اللغوية تكون كامنة داخلية وتظل أساس للتفكير (مع ما يرتبط بها من سلوك حركي واضح أو خفي).

وقد ذكر واطسون أن التفكير- الذي لا يعبر عنه لفظيا- يرتبط باستجابات حشوية داخلية لا علاقة لها بالحنجرة. وللتحقق من وجهة نظره أجريت تجارب متعددة تبين منها أنه إذا طلب إلى الشخص التفكير في حركة معينة، مثل إلقاء الكرة أو دق مسمار أو تحريك الماء، فإن العضلات المستخدمة فعلا في القيام بالحركة تنشط ويتغير مستوى توترها. كما وجد أن الخرس عندما يستخدمون لغة الأصابع فإن حبالهم الصوتية تهتز اهتزازات مختلفة تتناسق مع حركات الأصابع.

وعلى هذا استنتج واطسون وجود ارتباط بين العمليات الفكرية والاستجابات العضلية. وهذا معناه- كما يرى واطسون- أننا لا نفكر بعقولنا بل بأجسامنا كلها.

أما أنصار الاتجاه الثاني فيرون أن التفكير محله العقل و أيدوا رأيهم بعدة تجارب. ففي إحدى التجارب أعطوا للمفحوص مصلا معينا يصيبه بشلل بدني عام مؤقت ولكنه يظل مستيقظا واعيا. وجد من نتائج التجربة أن المفحوص استطاع ذكر خبراته الحسية التي مر بها بدقة بعد زوال تأثير المصل. وفي تجربة ثانية أعطى نفس المصل لمفحوص آخر وطلب إليه حل بعض المسائل المعقدة وهو تحت تأثير المصل. بينت النتائج أنه استطاع حل معظم المشكلات حلا صحيحا بالرغم من إصابته بالشلل الكامل مؤقتا. من هذه التجارب اتضح خطأ نظرية واطسون. وأن التفكير مركزه العقل.

مع التقدم العلمي أجريت محاولات متعددة لتحديد الأسس الفسيولوجية للتفكير. ولكن بالرغم من هذا التقدم فلم يستطع علماء النير وفسيولوجي التوصل إلى وضع نظرية دقيقة وشاملة عن الميكابيزمات أو العمليات التي تحدث في العقل أو التفكير. ولعل ذلك يرجع إلى تعقيد وشدة حساسية ودقة هذه العمليات مما يصعب معه دراستها سواء عند الإنسان أو الحيوان. ولكن من الأمور المتفق عليها أن العمليات العقلية المسؤولة عن التفكير أو هي مراكز التفكير.

هذا وقد بينت الدراسات أثر الخبرات المختلفة على المخ واللحاء. ففي إحدى التجارب ربيت مجموعات من الفئران في بيئات متفاوتة التعقيد وبدراستها تبين تفاوت حجم اللحاء تبعا لمستوى تعقيد البيئة، مع تغير عدد من الوظائف البيوكيميائية في اللحاء. وفي تجربة أخرى ربيت مجموعة من الفئران في بيئات مقيدة أو في مساحات محدودة وبدراستها تبين نقص نمو المخ لديها عن المجموعة التي ربيت في بيئات رحبة واسعة وسمح لها باللعب بالألعاب المختلفة. وهذا معناه أن التفكير لا يتأثر فقط بنوع وكم الخبرات التي يكتسبها الشخص بل وأيضا بالأثر الذي تحدثه تلك الخبرات في اللحاء. (الداهري صالح حسن: 2008)

اللغة والفكر:

الفكرة اسم عام شامل لعدة معان وله بينة خاصة ووجهة معينة. فالعصفور مفهوم لا يشير إلى عصفور معين بل إلى فئة معينة من الطيور تجمع بينها خصائص مشتركة وترتبط تلك الخصائص بعلاقات معينة مما يحصل للعصفور كفكرة بنية خاصة متميزة عن غيرها. فالعصفور كائن حي يطير وجسمه مغطى بالريش ويبيض ولا يلد، وهو بذلك يختلف ويتميز عن الإنسان أو الحصان.

تتكون الفكرة من عدة رموز هي الكلمات والصور الذهنية. والرمز مثير يمثل شيئا معينا تمثيلا ذهنيا، كصورة الفأر في أذهاننا دون وجوده في الواقع. والعلامة

أو الإشارة مثير يوضح احتمال حدوث شيء ما فالبرق أو الرعد إشارة لاحتمال سقوط المطر، أي أننا بذلك نعطي للبرق أو الرعد معنى.

فإذا كان الفأر مثيرا بالنسبة لكل الناس إلا أن معناه يختلف من شخص لآخر. فقد يكون طعاما للقطة أو حيوانا للتجارب أو مثيرا للخوف مما يستدعي الهرب منه. والمعنى الذي نعطيه له يعتبر إشارة، والعملية التي يتم بها إعطاء معنى للمثير تعرف باسم الإدراك وليس التفكير.

ولكن إذا لم يكن الفأر موجودا أمامنا نستحضره في أذهاننا أما كصورة أو كلمة أي يصبح رمزا يحل محل الفأر الواقعي، وفي هذه الحالة يقال أننا نفكر في الفأر. وعلى هذا يكون التفكير هو المعالجة الداخلية للرموز(أو الكلمات والصورة) التي تمثل أشياء وأحداثا واقعيا لم نعد موجودة أمامنا.

مما سبق يتضح أن للكلمات واللغة دورا هاما في التفكير إذ هي نوع من الرموز التي يستخدمها الإنسان في عملية التفكير. ولا يقتصر دور اللغة عند هذا الحد بل يتعداه لكي يستخدمها الإنسان في تحقيق الاتصال اللفظي مع غيره من البشر أي للتعبير عن أفكاره.

دور اللغة في التفكير:

وضع علماء النفس اللغوي فرضا يفسر دور اللغة في التفكير سمى بفرض وورفيان يقوم هذا الفرض على أساس أن معرفة الفرد تنتظم وفقا للتنظيم اللغوي الذي يستخدمه فاللغة هي القالب الذي يصب فيه تفكير الفرد. وبالتالي فإن معرفة الفرد تكون محددة ببنية لغته وما تتضمنه من معان وما تتميز به من خصائص. والدليل على ذلك أن لغة قبيلة النفاجو (إحدى قبائل الهنود الحمر في أمريكا) لا تتضمن كلمات للتعبير عن اللون "الأصفر" و "الأزرق" مما يؤثر على معارف أبناء هذه القبيلة وقدرتهم على التمييز بين اللونيين في الواقع.

وثمة دليل أخر مستمد من تجربة أجريت على عينة من قبائل الزوني الذين يتكلمون لغتهم الوطنية فقط، وعينة ثانية من قبائل الزوني تتكلم لغتها الأصلية واللغة الانجليزية. وعينة ثالثة لا تنتمي الى قبائل الزوني وكانت على بعض الألوان وجد أن أفراد العينة الأولى لا يستطيعون التمييز بين اللونين الأصفر والبرتقالي لأن لغتهم الأصلية تستخدم لفظا واحدا للتعبير عنهما، أما أفراد العينة الثانية فكانوا أفضل من العينة الأولى في التمييز بين اللونين أما العينة الثالثة فكانت أفضل من الثانية.

وثمة دليل آخر مستمد من استخدامنا لكلمة ثلج فهي تستخدم في لغتنا للتعبير عن الثلج الصناعي والطبيعي، ولكن عند الأسيكمو توجد كلمات متعددة للثلج وفقا لأنواعه الطبيعية المختلفة (حبيبات ثلجية، ثلج البودرة، الثلج الرطب جدا، الجليد.... الخ).

أما عن دور القواعد النحوية في التفكير فيتضح عند المقارنة بين اللغة العربية والانجليزية فالجملة الخبرية دائما اسمية في اللغة الإنحليزية أما في اللغة العربية فقد تكون اسمية أو فعلية. وتتميز اللغة الانجليزية بوجود ثنائية تتكون من الأشياء والأفعال، أما في بعض اللغات الهندية والأمريكية فتؤكد على الزمن الذي يستغرق الفعل مثل سريع بطيء، مثل هذه الخصائص تؤثر على التفاهم وفي تفكير الأشخاص. (عبد الحميد نشواتي 1987).

بعض المفاهيم والمبادئ العامة:

المفاهيم:

المفاهيم أدوات التفكير فلا يمكن أن نفكر دون استخدام ألفاظ ومعان تعبر عن مفاهيم معينة. والمفهوم لا يشير إلى شيء محدد بالذات بل يشير إلى فئة تتضمن

أفراداً يشتركون في خاصية أو مجموعة من الخصائص أو علاقات معينة. فالمثلث كمفهوم لا يشير إلى مثلث معين بزوايا وأطوال معينة بل يشير إلى مفهوم التثليث.

تختلف المفاهيم في ندى تعقيدها فالمفهوم البسيط يشير إلى فئة من الأشياء أو الأفراد يشتركون في خاصية واحدة مثل الأولاد. والمفاهيم المركبة منها الاقترانية التي تشير إلى فئة من الأشياء أو الأفراد يشتركون في صفتين معاً مثل الأولاد الزنوج، أما المفاهيم اللاإقترانية فتشير إلى فئة من الأشياء أو الأفراد التي توجد فيها أما صفة كذا أو صفة كذا فالولد إما أن يكون طويلاً أو قصيراً بالقياس إلى زملائه. والنوع الأخير من المفاهيم هو مفاهيم العلاقة مثل العلاقة بين الأضلاع الثلاثة للمثلث، وعادة يصعب تكوين هذا النوع الأخير من المفاهيم إذا كانت العلاقات نفسها معقدة.

أما عن اكتساب المفاهيم فيمكن أن يتم ذلك بالمحاولة والخطأ فمثلاً من محاولاتك تركيب القرص وفكه، يمكنك إدراك العلاقة بين أجزائه بعد محاولات وأخطاء متعددة وتكوين مفهوم عن التعلم بإدراك العلاقات. كما يمكن اكتساب المفاهيم من التعريفات ففي هذا الفصل يوجد تعريف للتفكير وسبق تقديم تعريف للتعلم كل هذه التعريفات إنما تعبر عن مفاهيم معينة. ويمكن اكتساب المفاهيم من خلال السياق فمثلاً إذا ما واجهتنا كلمة لا نعرف معناها فإننا نحاول استنباط هذا المعنى من السياق الذي وضعت فيه.

ويتأثر اكتساب المفاهيم بعدة عوامل منها الخبرة السابقة. ماذا كان الشخص قد تعلم مفهوماً سابقاً مشابهاً للمفهوم الجديد الذي يتعلمه فإن المفهوم السابق يساعد على تعلم المفهوم الجديد، فمثلاً مفهوم الخطوط المتوازية يساعد على اكتساب المفاهيم المرتبطة بمتوازي الأضلاع وشبه المنحرف. ومن العوامل المؤثرة في اكتساب المفهوم قدرة الشخص على عزل وتجميع الخصائص المرتبطة بالمفهوم.

كما أن وفرة المعلومات لدى الشخص تكون أيضاً من العوامل المساعدة على اكتساب المفاهيم، فمفهوم الخير يزداد وضوحاً كلما زادت معلوماتنا عن صور السلوك الخير بالمقارنة بنماذج السلوك الشرير.

إن اكتساب المفاهيم يستلزم أن يكون الشخص قادراً على التجريد والتعميم.. فالطفل الصغير يرى الكلب فيدرك أن يسير على أربع كالحمار والحصان والقط وأن له ذيلاً مثلهم. لكنه في نفس الوقت يدرك أنه ينبح أي يختلف عنهم لأن الحمار والحصان والقط لا تنبح مطلقاً. فإذا ما رأى الطفل بعد ذلك كلباً أدرك أنه يسير على أربع وأن له ذيلا وأنه ينبح. ولا يستطيع الطفل القيام بذلك إلا إذا كان قادراً على تجريد الخصائص المميزة للكلب وتعميمها على كل الكلاب.

لتحديد معنى المفهوم في ذهن الشخص يمكن أن نطلب إليه تعريف المفهوم أو تصنيف صور وأشياء، أو أن نطلب إلى الشخص أن يقول ما يخطر على ذهنه فيما يتعلق بمفهوم معين في فترة زمنية محددة وتسمى الطريقة الأخيرة بتداعي الكلمات.

وثمة طريقة أخرى تعرف باسم التميز السيمانتيكي وفيها يطلب للشخص أن يحكم على بعض المفاهيم باستخدام أبعاد معينة. تلك الأبعاد لها قطبان متقابلان مثل أبيض وأسود، حار وبارد. وقد توصل أوسجود وزملائه إلى ثلاث محاور أساسية لهذه الأبعاد هي التثييم والكفاءة والفاعلية.

المبادئ:

المبدأ هو تغيير عن علاقة بين مفهومين أو أكثر مثل المبدأ القائل بأن 4+10=14 والمبدأ القائل بأن الناس ولدوا أحراراً. ويلاحظ على المبدأ أنه قد يعتبر تعميماً كما في الثاني أو يعتبر قاعدة مثل المبدأ القائل بأن الشيء الذي له ثلاثة أبعاد يكون له ثلاثة أوجه.

والمبدأ الأول يتضمن المفاهيم الآتية: -4, 10, 14, الإضافة (+) التساوي (=). والمبدأ الثاني يتضمن المفاهيم الآتية كل الناس , ولدوا, أحراراً.

ويمكن التعرف على المبدأ باستخدام صيغة التضمن العام «إذا كان كذا.... كان كذا». فالمبدأ الأول يمكن صياغته على النحو التالي إذا أضيف 4 إلى 1 فإن الناتج يصبح 14. والمبدأ الثاني يمكن صياغته على النحو الآتي إذا كنت إنساناً إذن فإنك قد ولدت حراً.

استخدام المفاهيم والمبادئ:

تستخدم المفاهيم والمبادئ في:

1- تبسيط العوامل والمثيرات البيئية المحيطة بالفرد، وذلك بناء على تجميعها في فئات (المفاهيم) ثم انتظام المفاهيم في المبادئ. ويترتب على ذلك أن تكون استجاباتنا للفئات لا لكل حالة فردية من المثيرات مما يوفر الجهد ويسهل التعامل.

2- التعرف على ما يحيط بنا من أشياء لأن التعرف يتضمن تصنيف الشيء في فئة معينة بناء على درجة تشابهه أو اختلافه مع أعضاء هذه الفئة.

3- تحديد أسلوب مواجهة المثيرات والعوامل وذلك بناء على تنظيمها في فئات إذ أن ذلك التنظيم يحدد مسبقاً طريقة الاستجابة المناسبة. ويجدر الإشارة إلى أن سلوك حل المشكلات هو محاولة وضع وتنظيم المفاهيم حتى تصل إلى الحل المناسب.

4- تساعد المفاهيم والمبادئ في عملية التعلم بحيث أنه كلما ارتفع مستوى التعلم الإبتدائي الى الجامعة والدراسات العليا زاد استخدام التلميذ للمفاهيم والمبادئ. يجب الملاحظة أن بعض صعوبات التعلم قد ترجع الى عدم ادراك المضمون المادي للمفهوم.

5- المفاهيم تؤدي الى تكوين صور نمطية للأشخاص والأحداث لأن الصور النمطية هي عبارة عن مفاهيم جامدة وغير دقيقة تنقصها الخبرة الكاملة عن الأشخاص أو الأحداث مثل الصورة النمطية عن أهالي الصعيد أو أهالي الوجه البحري أو الانجليز أو الأمريكان.

أنواع التفكير:

تتفاوت أنواع التفكير وتختلف تبعا لدرجة ارتباطها بالواقع أو تحررها منه، فالتداعي الحر والهجس وأحلام النوم والهذاء والتفكير والابتكار تمثل درجات متفاوتة من التحرر والبعد عن الواقع، أما السلوك لحل المشكلات فهو أكثر ارتباطا بالواقع أو بمشكلة معينة يسعى الفرد نحو حلها.

التداعي الحر: لقد سمي هذا النوع من التفكير بالتداعي الحر لأنه يكون متحررا من الارتباطات الخارجية ومن التوجيهات سواء أكانت صادرة من خارج الشخص أو داخله. وعادة تكون الفكرة مثيرة لفكرة أخرى قد لا ترتبط مع السابقة أو اللاحقة عليها بحيث لا يكون هناك موضوع رئيسي واحد يربط بين هذه الأفكار. ويعرف التداعي الحر أحيانا باسم الشرود لأنه يتضمن حالة من استرخاء الذهن يكون فيها الشخص في حالة سلبية لا يتدخل في توجيه أفكاره. ويقل شعور الشخص أثناءها بالمنبهات الخارجية. ولقد استخدم التداعي الحر في الكشف عن المكونات اللاشعورية لدى المرضى النفسيين الذين يعالجون بالتحليل النفسي.

الهجس: يتميز الهجس بأنه لا يتقيد بقيود الواقع، ولكن يكون للتفكير محور موضوعي رئيسي واحد. وبهذا يختلف عن التداعي أحر، من صور الهجس أحلام اليقظة. وأحلام النوم. وأحلام اليقظة هي تخيل إشباع الفرد للدوافع التي لا يستطيع إشباعها في الواقع لوجود عقبات معينة. فعي طريقة من طرق الفرار من الواقع. فمن يرغب في أن يكون مرموقا بين أقرانه دون أن تكون لديه القدرة قد يحلم أنه

بطل شهير. كما أن أحلام اليقظة قد تكون مصدرا للإبداع وللابتكار لعدم ارتباطها بالواقع ولطبيعتها التي تدور حول موضوع معين. وتختلف أحلام اليقظة عن أحلام النوم في أن الشخص يستطيع توجيه أحلام اليقظة دون أحلام النوم. وفي أن أحلام اليقظة أكثر ارتباطا بالواقع من أحلام النوم.

الهذاء: يعتبر الهذاء صورة من صور حل المشكلات بطرقة غير سوية ولكن لدى المرضى العقليين. ويقصد به الوهم أو المعتقد الفاسد الذي لا يتفق مع ظروف الشخص إذ لا يمكن أن يقبله من هم في مثل سنه وثقافته.

وبالرغم من مجنبته للواقع فإنه لا يمكن اقتلاعه أو تصحيحه بالمنطق والاقتناع. ولذلك يعتبر الهاذي فاقدا للاستبصار حتى في الحالات التي يبدى فيها المريض تسلسلا منطقيا في أقواله ويتمتع بشعور وذكاء وذاكرة سوية.

والفصام: هو المرض الذي تشيع فيه الهداءات بحيث يصل المريض إلى تكوين عالم غير واقعي من الأفكار التي لا ترتبط بالواقع أو الموقف.

أحيانا يكون الهذاء مستمدا من استدلال جامد غير مرن بحيث يصل الفرد إلى تفسيرات شاذة غريبة للأحداث العادية أو العارضة كرؤية مصباح أبيض وأخر أحمر والاستدلال منهما على الخير والشر- وأحيانا يكون الهذاء ناتجا عن استدلال منطقي سليم ولكن من مقدمات شاذة غريبة فلون المصباح كان دليلا على الخير والشر وبالتالي فرؤية المصباح الأحمر على باب المدير دليل على أنه شرير.

إن الصور السابقة للتقدير تمثل درجات متفاوتة من البعد عن الواقع في التفكير أما التفكير الابتكاري وسلوك حل المشكلات فهما أكثر اقترابا من الواقع ولذلك نعرض لهما في الجزأين التاليين.

التفكير الابتكاري:

للابتكار تعريفات متعددة منها تعريف سيمبسمون 1920 بأنه: المبادأة التي يبديها الفرد في قدرته على التخلص من السياق العادي للتفكير وإتباع نمط جديد من التفكير.

وتعريف جينفورد سنة 1959 بأنه: تفكير في نسق مفتوح يتميز الإنتاج فيه بخاصة فريدة هي تنوع الإجابات المنتجة والتي لا تحددها المعلومات المعطاة. أما الدكتور تورانس فيعرف مفقودة أو عدم اتساق لا يوجد له حل متعلم. والبحث عن دلائل ومؤشرات في الموقف وفيما أدى الفرد من معلومات ووضع الفروض واختبارها. ثم الربط بين النتائج، وربما إدخال بعض التعديلات على الفروض ثم إعادة اختبارها وأخيرا مشاركة وتبادل الإنتاج الإبتكاري والحل مع الآخرين.

يلاحظ على تعريفات الابتكار السابقة أنها تتفق على أن التفكير الابتكاري تفكر مرن فهو وضع للفروض واختبارها وإجراء تعديلات فيها وإعادة اختبارها. كما أنه تفكير في نسق مفتوح فالمعلومات ليست مقدسة بل يمكن فحصها لكي ندرك ما بينها من ثغرات واختلالات. ويؤكد تورانس أن تعريفه إنما يعبر عن عملية إنسانية طبيعية يمارسها جميع الأفراد. وأنه قد حاول الابتكار كعملية وقدرات، كما أنه يساعد على وضع الأصوات اللازمة للقياس وبالتالي القيام بالأبحاث والدراسات المتعلقة بالتفكير الإبتكاري.

والسبب في تعدد تعريفات الابتكار هو تعدد طرق دراسة الابتكار، إذ يمكن النظر إليه على انه إنتاج ابتكاري أو عملية ابتكاريه أو شخص مبتكر. فالإنتاج الابتكاري إنتاج جديد هادفاً موجه نحو غرض معين ينفع الجماعة أو يرضيها في فترة معينة. وللإنتاج الابتكار أنواع مختلفة فقد يكون إنتاجاً فنياً أو عملياً وقد يكون

إنتاجاً ملموساً كلوحة فنية أو إنتاجاً سيكولوجياً مثل استجابات الأفراد على اختبارات التفكير الابتكاري.

أما الابتكار كعملية فلا يوجد اتفاق حول المراحل التي يمر بها الشخص المبتكر أثناء الابتكارية. فلقد حدد والاس مراحلها بأنها الاستعداد أي بحث المشكلة من كل جوانبها ثم مرحلة الكمون أو الاختمار أي عدم التفكير الشعوري في المشكلة مع حدوث نشاط لا شعوري لكي يحدث هضم وتمثل وامتصاص للمعلومات المكتسبة. أما المرحلة الثالثة فهي الإشراق أي انبثاق فكرة جديدة من الذهن. وأخيرا مرحلة التحقيق أي الاختبار التجريبي للفكرة الجديدة. وقدم روسمان سبع مراحل للعملية الابتكارية بينما قدم ماكينون خمس مراحل فقط.

أما الطريقة الثالثة لدراسة التفكير الابتكاري فتقوم على دراسة خصائص شخصية المبتكرين للتعرف على ما يتميزون به من سمات. وعموما لا يوجد اتفاق عام حول هذه السمات بل ويوجد بين السمات نفسها سمات تبدو متناقضة مع بعضها البعض. فالمبتكر يتميز بالتفكير التخيلي والتأملي، والتلقائية في السلوك والفكر، والأصالة في الإنتاج، والمرونة في الاستجابة. وحب الاستطلاع بفكر مفتوح. وبروح المداعبة والسخرية، والشعور بالحرية، وتحمل المخاطر، وتحمل غموض الموقف، والاستقلالية في الفكر والعمل، والثورة على المعايير والأنظمة وغير ذلك من الصفات. ويبدو التناقض بين سمات المبتكر في أنه ثائر لكنه لا يعمل ضد المعايير القائمة، والمبتكر متوافق بناء لكنه ثائر هدام، منطو وفردي ومنعزل لكنه يشارك في الأنشطة ويتولى القيادة. (الداهري صالح حسن: 2008)

أما السبب الثاني في تعدد تعريفات الابتكار فهو اختلاف المدارس التي تناولته بالدراسة وحاولت كل منها تفسيره من زاويتها الخاصة. فالتحليل النفسي يهتم بالجوانب الانفعالية والوجدانية الشعورية واللاشعورية للتفكير الابتكاري. أما

مدرسة التداعي فترى أنه باستخدام اختبار للتداعي يمكن قياس الفروق الفردية في التفكير الابتكاري والأصالة. أما مدرسة السمات والقدرات فترى أنه توجد قدرات ثلاث أساسية داخلة في نطاق التفكير الإبتكاري هي الطلاقة، والمرونة، والأصالة.

حل المشـــــكـــلات:

إذا ما حاولت الخروج من متاهة فإنك عادة تشعر بوجود موقف مشكل تحاول إيجاد حل له. فأمامك عدد كبير من الطرق المفتوحة والمقفولة وتريد أن تجتازها في أقصر وقت ممكن، وعادة تحاول في ممرات المتاهة ولكن تخطيء ويستغرق هذا منك زمنا طويلا في أول الأمر. ثم مع إدراك العلاقات بين أجزاء المتاهة تستطيع أن توجه نفسك مباشرة وبأقل الأخطاء مختصرا المحاولة والخطأ وإدراك العلاقات لحل الموقف المشكل.

إذا ما قارنت موقفك من المتاهة بموقفك عند تركيب أجزاء القرص المفكك فستجد أنك بدأت بالمحاولة والخطأ ولكنك فجأة توصلت إلى حل المشكلات للموقف. أي أن سلوك المحاولة والخطأ والاستبصار يستخدمان في حل المشكلات التي تواجهنا.

يتأثر سلوك حل المشكلات بالتحيز الشخصي وباستمرار استخدام الأساليب التقليدية المتعلمة لحل المشكلات وبالميل الشخصي للاستجابة بطريقة معينة جامدة عند مواجهة مشكلة ما أو الاستخدام الجامد غير المبتكر لعناصر الموقف.

لقد خضع سلوك حل المشكلات للدراسة لتبين كيفية استخدامه في تنمية التفكير الابتكاري، ويرجع الى أوسبورن وبارنز الفضل الأول في تطوير استخدام هذه الطريقة. وتمر هذه الطريقة بالمراحل الآتية:

1- **التهيئة:** وتستهدف إثارة اهتمام الأفراد بمشكلة ما وانغماسهم فيها، واستثارة قدراتهم الابتكارية وازالة أي قيود على تفكيرهم الابتكاري مثل عدم الإطمئنان أو الخوف من الأفكار الغريبة أو اتباع أساليب تقليدية في حل المشكلات.

2- **وضع المشكلة**: ويتحقق ذلك بمواجهة الأفراد بموقف محير يتحداهم فيحاولون ايجاد حل له.

3- **تحديد المشكلة:** يستجمع الأفراد ما لديهم من معلومات مشوشة ويحاولون استخدامها في صياغة المشكلة، وعادة يتحقق ذلك بالسؤال عن الهدف الأساسي من دراستها ثم إعادة التعبير عنها بحيث يتضمن التعبير الجديد جوهر المشكلة، ثم تجزئتها إلى عدة مشكلات فرعية.

4- **وضع الحلول:** لكي توضع حلول متعددة ومختلفة للمشكلة لا بد من تطبيق أربع قواعد أساسية هي:

(أ) لا يستخدم النقد ولا يجب تقييم أي حل في هذه المرحلة

(ب) وضع أي حل للمشكلة مهما كان غريبا وشاذا أو خارقا للعادة.

(ت) تشجيع الأفراد على وضع أكبر عدد ممكن من الحلول لأنه كلما زاد عدد الأفكار زاد احتمال ظهور أفكار أصيلة وجديدة.

(ث) تشجيع الأفراد على أن يبني كل منهم على أفكار الآخر.

5- **تقييم الأفكار:** تضع الجماعة مجموعة من المحكات التي تستخدمها في الحكم على أفكارها وحلولها. من هذه المحكات: التكلفة، الوقت، الفائدة، الطابع العلمي للحل، التقبل الاجتماعي وغيرها.

تطبق هذه المحكات على جميع الأفكار ويعطى لكل فكرة درجة معينة على كل محك. بجمع الدرجات التي حصلت عليها كل فكرة على كل المحكات يمكن التوصل إلى أحسن فكرة لاستخدامها في المرحلة التالية.

6- **الاستعداد لوضع الأفكار موضع التنفيذ:** نختار أحسن الأفكار لتفكير الجماعة في كيفية وضعها موضع التنفيذ وما هي الصعوبات والنتائج المترتبة على تطبيقها. كل هذا يسفر عن وضع خطة متكاملة لتنفيذ الحل لمقترح المشكلة.

بعض العوامل المؤثرة في نجاح استخدام سلوك حل المشكلات:

يتميز الشخص الناجح في استخدام سلوك حل المشكلات بمميزات متعددة هي:

1- لا يتخبط كثيرا في انتفاء المشكلة أو النقطة التي يبدأ عندها الهجوم. وهذا يستلزم الانتباه الشديد والفهم الدقيق لجوانب المشكلة.

2- يركز على المشكلة أكثر من تركيزه على المعلومات وما يرتبط بها.

3- يجمع المعلومات المناسبة المتصلة بالمشكلة ويحاول تصور الجوانب التطبيقية لهذه المعلومات دون أن تكون صياغة هذه المعلومات بصورة لفظية مختلفة عائقا أمام تكوين هذا التصور.

4- يتميز بقدرة عالية على البحث والدراسة، فهو ايجابي متعمق لا يتأثر بالانطباعات العامة الغامضة غير الدقيقة ولا يتقبل الحلول السابقة الجاهزة مشكلات المتماثلة تقبلا سلبيا جامدا.

5- يقود الاستبصار عمله فهو منظم يكتشف العلاقات ولا يتخبط بين المعلومات ولا يعتمد على التخمين.

6- يستخدم الاستدلال المنطقي بأسلوب دقيق ويتأثر في عمله لكي يصل الى النتائج المنطقية الصحيحة.

7- يتميز باتجاهات ايجابية نحو استخدام الاستدلال المنطقي.

8- يثق في قدرته على حل المشكلة بحيث لا تعوقه صعوبة المشكلة عند الوهلة الأولى.
9- يتميز بالموضوعية في التفكير فلا يتأثر بالعوامل والاعتبارات الوجدانية والذاتية.
10- يستطيع مواجهة الآثار السلبية للتداخلات التي قد تعوق حل المشكلة.
11- لا يستخدم المعلومات السابقة بنفس الأسلوب القديم بل يستخدمها بأساليب وطرق جديدة.

معوقات التفكير الســـليم:

يتعرض التفكير إلى مجموعة من العوامل التي تؤثر عـلى وضـوحه وموضـوعيته واسـتقامته، ويمكـن إجمال هذه العوامل في.

1- الأخطاء المنطقية:

تبدو بعض الأخطاء المنطقيـة مقبولـة في الطفولـة وذلـك لأن تفكـير الأطفـال يكـون متمركـزاً حـول نواتهم، مما لا يساعد على إدراك العلاقات بين المتغيرات والعوامل بطريقة موضوعية.

كذلك توجد بعض الأخطاء المنطقية التي تؤثر عـلى تفكـير الراشـدين مثـل التسرـع في الانتقـال إلى النتـائج مـن مقدمات ومعلومات بسيطة، أو التسليم بمقدمات معينة قد تكون خاطئة مما يؤدي للوصول إلى نتائج خاطئة فلـو قلنـا أن «الجبن لذيذ الطعـم»، «س يتميـز بـالجبن» لتوصـلنا إلى نتيجـة هـي أن «س لذيـذ الطعـم» وهـذه النتيجـة خاطئـة لقبولنا مقدمات خاطئة. أو كقولنا عندما رأيت القطة السـوداء حـدثت لي حادثـة مروعـة، إذن فالقطـة السـوداء نـذير شؤم يؤدي إلى الوقوع في الحوادث المروعة أي أن تلازم واقعتين معا (رؤية القطـة، وقـوع الحـادث) يـؤدي إلى التسـليم بالسببية بينهما.

2- العوامل الانفعالية والوجدانية:

تؤثر رغباتنا على تفكيرنا، «فكثيراً ما تؤول الأمور والوقائع كما نرغب، وهذا هو التفكير الارتغابي الذي توجهه الرغبات لا الواقع، وهو نقيض التفكير الواقعي الذي يبذل جهداً في تعرف الوقائع ثم يقصر نشاطه العقلي عليها. والتفكير الارتغابي الذي لا بالواقع ولا يحفل بالقيود الاجتماعية والمنطقية والذي يعمينا عن رؤية الحالات السلبية ينقص تمتعنا بالحياة لأنه يعرضنا دائماً لخيبة الأمل، كما أنه يشوه الأمور في أعيننا فنراها كما نريد لا كما هي في الواقع، ومن ثم فهو يحول دون حل المشكلات. وتفكير كثير من الناس في الزواج بعكس التفكير الارتغابي. فبالرغم مما شاهدوه وخبروه بأنفسهم من متاعب تحف بالحياة الزوجية فأنهم يصورنها لأنفسهم كما يرغبون فيها مهادا من الورد خالية من المتاعب والصعاب والأشواك

هذا ولقد بينت الدارسات أن التفكير يتأثر بعديد من السمات الشخصية مثل القدرة على الحسم والاستعداد للمخاطرة والثقة النفس. ويكون هذا التأثير إيجابياً إذا لم تتجاوز درجة السمة حدا معينا فالقدرة على الحسم والاستعداد للمخاطرة إذا اقتربت من الاندفاعية، والثقة بالنفس إذا اقتربت من الدوجماطيقية والجمود والقدرة على النقد الذاتي إذا انقلبت إلى إنقاص الذات حق قدرها، فإن هذا يؤثر تأثيراً سلبياً على التفكير. بل ولمستوى القلق تأثير هام على التفكير، فالمستوى المناسب يؤدي إلى شحذ التفكير ولكن إذا زاد القلق اضطرب التفكير واختل.

3- المعلومات الخاطئة:

للمعلومات الخاطئة تأثير ضار على التفكير من ناحيتين: الأولى هي إضافة خصائص غير حقيقية للفكرة والثانية التأثير على اتجاهات الفرد على نحو يؤثر على تفكيره وسلوكه. فالمعلومات الطبية القليلة خطيرة على الرد لأنها تؤدي إلى تكوين أفكار خاطئة عن أساليب العلاج وطرقه. كما تؤثر على اتجاهات الفرد نحو

الطب والأساليب العلاجية مما يجعل الفرد يختار المعلومات التي تتفق مع اتجاهه وتؤيد وجهة نظرة.

4- التقبل السلبي لآراء السلطة:

يقصد بها تقبل آراء أصحاب السلطة تقبلاً سلبياً دون تمحيص أو نقد. ويقصد بأصحاب السلطة الأفراد الذين يعتبرون حججا في مجالاتهم.

فتقبلنا لهذه الآراء دون تمحيص يفقدنا الفهم لها إذ أن آراءهم تكون متخصصة دقيقة وفي سياقات معينة قد لا تصلح لما تفكر فيه. هذا بالإضافة إلى أثر الزمن على صلاحية الأفكار.

هذا ولقد أشار فرنسيس بيكون إلى مجموعة من عوائق التفكير السليم وأشار إليها باسم الأوهام، وهي أوهام الجنس والكهف والسوق والمسرح. فأوهام الجنس هي الأوهام العامة بين البشر مثل التسرع في الحكم وأوهام الكهف هي الأوهام التي ترجع إلى الفرد ذاته وظروف نشأته وثقافته واتجاهاته ورغباته وميوله، وأوهام السوق بالعفاريت والخرافات وأوهام المسرح وهي الأوهام التي ترجع إلى التقبل السلبي لآراء السلطة دون تمحيص مثل قبول آراء أرسطو دون تمحيص حتى عصر النهضة.

5- انتقاء المعلومات والاستنتاجات:

يميل الشخص إلى انتقاء المعلومات التي تؤيد وجهة نظر. وإلى تجاهل المعلومات التي تناقضها. كما يميل للوصول إلى الاستنتاجات التي تتسق مع كمية المعلومات التي انتقاها وتؤكد على نجاح تنبؤاته التي بناها على هذه الاستنتاجات وإلى تجاهل التنبؤات الخاطئة التي قامت على هذه الاستنتاجات. (الداهري صالح 1999).

الفصل السادس

الإرشاد النفسي التربوي جزء من علم النفس التربوي

الفصل السادس

الإرشاد النفسي التربوي جزء من علم النفس التربوي

علاقة الإرشاد النفسي التربوي بعلم النفس التربوي:

إن علم النفس التربوي هو العلم الذي يدرس نواحي التعليم بأشكاله ونظرياته ويعبر عن الناحية التربوية والأساليب والنظريات التربوية التي تساعد المدرس والطالب على تفهم العلوم التربوية بشكل عام الإرشاد والنفس التربوي فرع من فروع علم النفس التربوي وله الأثر الكبير في مسيرة العلمية التربوية بشكل عام ويريد المؤلف.... شيئا من المعلومات اللازمة لعملية الإرشاد النفسي التربوي وكيفية جمع تلك المعلومات التي تساعد المرشد التربوي على تشخيص كثير من الحالات أو كثير من صعوبات التعليم ويشير إلى دور الإرشاد النفسي التربوي في التطبيقات العملية له من خلال استخدام بعض النظريات غي علم النفس التربوي وسوف يشير المؤلف..... تلك التطبيقات العملية للإرشاد النفسي التربوي ومنها على سبيل المثال:

تعتبر وسائل جمع المعلومات في الإرشاد التربوي النفسي حجر الزاوية في عملية الإرشاد سنوضح في هذا المجال الإجابة عن السؤالين الرئيسين التاليين:-

1- ما هي المعلومات المطلوبة في عملية الإرشاد ؟.
2- ما هي وسائل جمع هذه المعلومات؟.

1- المعلومات اللازمة لعملية الإرشاد التربوي النفسي:

إن الحصول على معلومات دقيقة وكافية عن الطالب وعن مشكلته وعن بيئته يعتبر حلقة الوصل بين الجزء النظري والجزء العملي في التوجيه والإرشاد التربوي. ويعتبر العمود الفقري في عملية الإرشاد ذلك لان عملية الإرشاد لا تتم إلا إذا توفرت المعلومات التي تمكن من فهم الطالب والتي يحدد على أساسها

تشخيص الحالة والمعلومات اللازمة وضرورية وهامة بالنسبة لكل من الطرفين المرشد والطالب.

فالمرشد لكي يدم للطالب المساعدة والخدمات النفسية والتربوية لا بد أن يتوافر لدية قدر واف من المعلومات تتيح فهم وتفسير سلوكه وتعين على تحديد مشكلته وتيسير عملية الإرشاد. وفي نفس الوقت فان الطالب يحتاج إلى معلومات ذاته وقدراته ونواحي قوته ونواحي ضعفه والى معلومات لا تتوافر لديه تعينه على حسن فهم نفسه وبالتالي تساعده على تخطيط مستقبله بثقة كبيرة ووفقا لقابليته الجسمية والعقلية.

دراسة سلوك الطالب ككل:

ينبغي على المرشد أن يتعامل مع الطالب وينظر إليه نظرة كلية متكاملة كي يستطيع أن يفهمه فهما كاملا فإذا ركز المرشد الاهتمام على ناحية واحدة فقط فان الصورة التي يحصل عليها تكون ناقصة وربما مشوهة. إن الفرد وحدة متكاملة. انه كل وليس مجرد مجموعة أجزاء وعلى الرغم من دراسة المعلومات معرفتها عن الطالب في شكل يبدو منفصلا أو مجزءا. إلا انه يجب النظر إليها في تكامل وترابط.

عملية جمع المعلومات:

شروط عملية جمع المعلومات:

يجب مراعاة الشروط في عملية جمع المعلومات:

1- سرية المعلومات:

وهذا أمر هام ويجب أن يؤكد المرشد للطالب حتى يتحدث بحرية وثقة خاصة حيث تكتب المعلومات وتحفظ في سجلات وحينما تكون بعض المعلومات مما قد تثير متاعب ثانوية أو اجتماعية. وكذلك يجب أن تكون الكتابة في معظمها رمزية

ويلجأ بعض المرشدين – للتخلص من الحساسية التي تصاحب كتابة الأسماء إلى استخدام أرقام الدلالة على الطالب كاستخدام أرقام فردية في حالة الإناث وأرقام زوجية في حالة الذكور مثلا ويلجأ البعض الأخر إلى استخدام أسماء مستعارة. ويستخدم بعض المرشدين نظام كتابة الحروف الأولى من الأسماء أو استخدام نظام الشفرة السرية في كتابة الأسماء.

2- بذل أقصى جهد:

يجب على المرشد بذل أقصى جهد للحصول على معلومات شاملة كافية واستخدام كافة الطرق والوسائل والأدوات المناسبة. ومن مصدرها السلمية المسؤولة المطلعة، واستغلال كل إمكاناته ومهاراته وفنياته في عملية جمع المعلومات.

3- المهارات في جمع المعلومات:

ويتضمن ذلك معرفة ماذا ولماذا وكيف ومن يسأل وإتمام عملية جمع المعلومات بطريقة سهلة وطبيعية. وهذا يحتاج إلى تدريب وخبرة.

4- حث الطالب (صاحب المشكلة) على التعاون:

على المرشد أن يحث الطالب على التعاون والاهتمام بعملية جمع المعلومات ومساعدة المرشد حتى يستطيع أن يساعده وخاصة في حالات المقامة وعدم التجاوب.

5- الدقة والموضوعية:

وذلك من اجل التشخيص الدقيق. ومن أجل تقييم عملية الإرشاد بعد إتمامها حيث يمكن إعادة بعض الاختبارات مثلا لملاحظة مدى التغيير الذي يطرأ على حالة الطالب ويتطلب ذلك حسن اختيار وسائل جمع المعلومات ومناسبتها.

6- الصدق والثبات:

ويعني الصدق هنا أن المعلومات فعلا عما تعنيه من دلالة على سلوك الطالب والثبات هنا يعني عدم تغير المعلومات بسرعة من جلسة وأخرى.

7- التكرار والاستمرار:

إن المعلومات السلوكية الهامة هي التي تتسم بالتكرار (عدد مرات حدوث السلوك) والاستمرار (كم من الوقت استمر السلوك وكم من الوقت حدث السلوك أي وكم من الوقت مضى منذ حدوث السلوك أخر مرة) ولذلك يجب على المرشد أن يهتم بحصر تكرار السلوك واستمراره وذلك لان السلوك المعارض المؤقت ليس في أهمية السلوك المتكرر والمستمر.

8- تقدير العوامل المسببة والأعراض:

يجب تقدير ذلك بدقة في ضوء دليل فحص ودراسة الحالة.

9- الاهتمام بالمعلومات الطولية:

ينبغي الاهتمام بالمعلومات الطولية المتتبعة لأن حياة الطالب وحدة متصلة مستمرة. وسلوكه الحاضر له جذوره في الماضي ويؤدي إلى سلوكه في المستقبل ولخبرات الطفولة في حياة كل من المراهقة... وأهمية خبرات المراهقة في حياة كل من الراشد والشيخ... الخ.

10- التأكد:

من الضروري التأكد من توافر الأدلة الكاملة على السلوك المرضي عند الطالب. والاهتمام بالمظاهر المرضية الدائمة طويلة المدى التي تؤثر في سلوك الطالب على حياته. كذلك يجب التأني في الحكم وعدم الاعتماد على الملاحظة العابرة أو الصدفية أو المؤقتة والتفرقة بين السلوك الاستكشافي والتجريبي وبين

الشذوذ والإضراب السلوكي الحقيقي. وينبغي أيضا التثبيت وتجنب التخمين أو الاستنتاج وأخذ المعلومات بحرص قبل اعتبارها نهائية.

11- الاعتدال:

الاعتدال مطلوب ومرغوب. إذ يجب عدم التورط في خطأ التصميم السريع أو غير المحدود. ويجب عدم الإفراط في تطبيق القواعد العامة في حالة الطالب الخاصة. ويجب وضع الفروق الفردية في الحسبان. ومراعاة الفروق الثقافية والبيئية، والنظر إلى الطالب كإنسان فرد له شخصيته الفريدة.

12- تجنب أثر الهالة:

يجب تجنب أثر الهالة في الحكم على الطالب. أي اثر الفكرة العامة على الطالب أو الفكرة السابقة عنه أو صفة معينة بارزة أو امتيازه في ناحية معينة.

13- تقويم المعلومات:

والمفروض أن يقوم المرشد بتقويم المعلومات التي يتم الحصول عليها وتحديد ما إذا كانت حقائق واقعية أو احتمالات مع سلامة الحكم والتقدير، وتجنب التسامح الزائد أو العنف الشديد يمكن مراجعة بعض المعلومات مع الأهل والأقارب والأصدقاء ومن يهمهم الأمر والإخصائيين. ونحن نعرف أن الطالب قد يضلل المرشد وقد يختصر المعلومات وقد ينكر وجود مشكلة وقد يكون مضطرب البصيرة لا يدرك طبيعة مشكلاته أو مرضه ومن ثم لا يتعاون. ويلاحظ استمرار عملية تقويم المعلومات وتعديل وتصحيح ما يلزم.

14- تنظيم المعلومات:

ومن المطلوب تنظيم المعلومات وربطها بعضها ببعض وتفسيرها في ضوء بعضها ببعض تفسيراً دقيقاً يلقي الضوء على شخصية الطالب ومشكلته ومجاله

النفسي الاجتماعي. كذلك يجب تلخيص المعلومات وتركيزها وتسجيلها في سجلات يسهل الرجوع إليها.

15- وسيلة وليست غاية:

يجب أن تكون عملية جمع المعلومات وسيلة للوصول إلى تشخيص موفق وعملية إرشاد ناجحة. وليست غاية في حد ذاتها.

16- التسجيل:

يجب تسجيل كل المعلومات التي يتم الحصول عليها حتى لا تكون عرضة للنسيان. ويجب أن تسجل المعلومات عقب الحصول عليها مباشرة. ويجب تحديد وتسجيل تواريخ المعلومات.وذلك مهم لمعرفة دلالتها بالنسبة لمرحلة النمو ومعرفة التقدم في الإرشاد إذا أعيد التقويم أو الاختبار مثلا. ومعرفة مدى التقدم واتجاه التغير الذي يحدث وهكذا.. كذلك يجب تسجيل اسم الأخصائي الذي جمع المعلومات أو أضافها. (الداهري صالح 1999).

العوامل المساعدة/ مميزات عملية جمع المعلومات:

1- تعاون الطالب:

وهذا أمر هام ومن حسن الحظ أن خدمات الإرشاد النفسي تقدم للطالب العادي أو الطالب المضطرب قلية. المستبصر بحالته أو الذي يمكن كسب تعاونه بقليل من الجهد والتشجيع والمهارة.

2- تعاون الأسرة:

في كنف العائلة تشكلت شخصية الطالب. وفيها يلعب دورا اجتماعيا هاماً. ومنها الكثير من أسباب مشكلاته وتستطيع الأسرة المتعاونة تقديم قدر كبير من المعلومات عن قطاع أساسي من حياة الطالب.

3- تعاون المدرسة:

للطالب علاقات من زملائه في المدرسة فهو ينمو تربويا ويتصل بالمدرسين والمدير والمعاون. ومن مدرسيه من يكون قريبا منه ويعرف عنه الكثير. وفي المدرسة سجلات.

4- تعاون المؤسسات الأخرى:

قد يمارس الطالب نشاطاته في النوادي أو المسابح وغيرها وهذه المؤسسات يقضي الطالب فيهم قطاعا أخر من حياته وفيها معلومات عنه.

مشكلات عملية جمع المعلومات:

قد يعترض جمع المعلومات بعض المشكلات والصعوبات التي تجعلها عملية صعبة ومن هذه المشكلات والصعوبات هي:-

1- تغليف الذات:

أي الامتناع عن البوح والإحجام عن كشف الذات ومقاومته. وذلك بسبب وجود خصوصيات وأسرار خاصة في محتوى مفهوم الذات الخاص ضمن المعلومات اللازمة لفحص ودراسة الحالة أو بسبب اعتقاد الطالب انه ليس من حق المرشد التدخل في شؤون حياته الخاصة ومن مظاهر تغليف الذات الكشف عن معلومات مخالفة للواقع فقد يظهر للطالب حبا يغطي كرها كامناً أو العكس وقد يعتبر البعض كشف الذات نوعا من كشف العورة أو العرى النفسي.

2- المعلومات المختصرة:

تعتبر المعلومات المختصرة مشكلة حقيقة وصعوبة كبيرة خاصة إذا جاءت في شكل إنصاف حقائق ومعلومات متناثرة كثيرة الفجوات.

3- ضرورة فهم الإطار المرجعي للطالب:

ومن الضروري ولكي تكون المعلومات مفيدة أن تفهم وجهة نظر الطالب نفسه ومن واقع إطاره المرجعي. وفي بعض الأحيان يجد المرشدون صعوبة في فهم سلوك المراهقين لعدم القدرة على فهم إطارهم المرجعي.

4- نمو وتغير الفرد:

بمرور الزمن تصبح بعض المعلومات قديمة ولذلك يجب الحرص على تتبع المعلومات التطورية وان تظل متجددة.

5- التغير الاجتماعي:

إن التغير الاجتماعي السريع جعل فهم الأفراد عبر الأجيال أكثر صعوبة. فالمراهقون والراشدون يكاد كل فريق منهم يعيش في عالم مختلف، عن العالم الأخر. ويظهر هذا بوضوح في القيم والأخلاقيات.وهذا يمثل مشكلة وصعوبة في عملية جمع المعلومات وفحص ودراسة الحالة.

المعلومات اللازمة لعملية الإرشاد:

1- **البيانات العامة:** عن الطالب والأب والأم وولي الأمر والإخوان والأخوات والزوج والأولاد.
2- **الشخصية:** تشمل المعلومات الجسمية والمعلومات العقلية والاجتماعية عن الحالة... واضطرابات الشخصية.
3- **المشكلة:** تحديد المشكلة الحالية أو المرض الحالي ودراسة الأسباب والأعراض وتتبع تاريخ المشكلة أو المرض الحالي. الجهود الإرشادية والعلاقة السابقة التغييرات التي طرأت على الحالة والمشكلات أو الأعراض الأخرى وطريقة حل المشكلة.

4- **معلومات عامة:** تشمل معدل النمو والغرائز والدوافع والحاجات وحيل الدفاع النفسي. وهدف الحياة. وأسلوب الحياة ومفهوم الذات ومستوى التوافق ومستوى الصحة العامة.

مصادر المعلومات:

ينبغي أن تتعدد مصادر المعلومات كلما أمكن ضمانا للشمول والموضوعية والتأكد ولا بد أن يثق كل مصدر للمعلومات في سريتها الكاملة وأنها لا تستخدم إلا لأغراض الإرشاد والعلاج. ويجب أن يتوفر الشعور بـ المسؤولية عند إعطاء المعلومات التي يجب أن تكون دقيقة وكاملة بقدر الإمكان وأهم مصادر المعلومات هي الطالب أولا. ثم أهله وذويه ورفاقه وأصدقائه والأخصائيين.

1- المعلومات من الطالب:

إن أحسن مصدر للمعلومات عن الطالب هو الطالب نفسه، لأنه اقدر من أي شخص أخر لوصف مشاعره ومشكلاته وهناك بعض المعلومات الخاصة جدا التي يتضمنها محتوى مفهوم الذات الخاص والتي لا يعرفها إلا الطالب نفسه.

ويجب بذل الجهد الملائم على إعداد الطالب إعدادا جيدا بخصوص دوره ومسؤوليته في إعطاء المعلومات حتى يكون مدركا لأهمية جمع المعلومات وحتى يكون عند مستوى المسؤولية في إعطائها. وحتى يكون صفحة مفتوحة يستطيع المرشد أن يقرأ كل ما فيها من معلومات.

أما الطالب الصعب:

الذي يراعي عامل القبول الاجتماعي فهو يدافع عن نفسه في موقف أخر لا يحتاج إلى دفاع. والطالب الصعب إذا كذب فانه يكذب على نفسه. وإذا ضلل فإنما يضل عليها. فهناك اختبارات. خاصة تكشف الكذب عند الطالب. وكقاعدة عامة

يجب أن تؤخذ المعلومات من الطالب برضاه وليس قسراً والوسائل المعروفة لجمع المعلومات من الطالب، الاختبارات والمقابلة والتقارير الذاتية.

2- المعلومات من الآخرين:

أ- الوالدان:

يعتبر الوالدان مصدرا غنيا من مصادر المعلومات (الخاصة في حالات الأطفال) فهما مسؤولان عن الطالب المشكل قانونيا واجتماعيا. فهما يعرفان الكثير من التفاصيل عن الطفل بصفة عامة وعن نموه وسلوكه بصفة خاصة. وهما يؤثران في نموه وسلوكه. وربما يكونان سببا من أسباب مشكلاته وللتعامل مع الوالدين كمصدر من مصادر المعلومات يجب أن يتوافر الاحترام المتبادل والثقة المتبادلة بينهما وبين المرشد التربوي والنفسي يمدانه بالمعلومات اللازمة.

ب- الأخوة والأقارب:

يعيش الأخوة والأقارب مع الطالب وقريبا معه يؤثرون فيه، ويعرفون عنه الكثير عن كثب وقد يكونون عوامل مسببة لبعض مشكلاته ويمكن الحصول منهم على معلومات قيمة ولكن حفاظا على السرية المطلوبة في عملية الإرشاد النفسي يجب اللجوء إلى هذا المصدر في حالات الضرورة فقط.

ورغم أنهم يعطون معلومات قيمة فعلا إلا أنهم في بعض الحالات قد يكونون منحازين وغير قادرين على إصدار أحكام سليمة، وفي نفس الوقت قد ينقصهم النضج الكافي والمطلوب للاعتماد عليهم كمصدر للمعلومات.

جـ- الأصدقاء:

يقضي الطالب أوقات طويلة مع أصدقائه يلعب معهم أو يذاكر معهم أو يعمل معهم. وهم يعرفون عنه الكثير مما قد لا يعرفه والداه وإخوته وأقاربه، وهذا الذي يعرفونه يحسن الحصول عليه إذا تطلب الأمر مع مراعاة حدود السرية، وفي

حالات الضرورة. وهناك بعض الحالات لا ينصح باللجوء فيها إلى هذا المصدر مثل حالات المشكلات السلوكية. وحالات الصداقة الحميمة ففي الحالة الأولى قد يكون هناك افتراءات وفي الحالة الثانية قد يكون هناك حماية وانحياز.

د- الأخصائيون:

يمكن الحصول على بعض المعلومات المتخصصة من الأخصائيين الآخرين الذين تعاملوا مع الطالب من قبل مثل المدرس، المدير الأخصائي، الطبيب، صاحب الحانوت الذي يتردد عليه الطالب.

هـ- مصادر أخرى:

وهي المصادر التي يمكن الحصول منها على معلومات معينة أو خاصة مثل بعض الراشدين في المجتمع أو بعض المسؤولين أو بعض الأفراد الذين يهمهم أمر الطالب. ويجب أن تكون هذه المعلومات على أضيق الحدود وفي حالات الضرورة القصوى حفاظا على السرية. كما يمكن الاستعانة بالبطاقة المدرسية للاستفادة من المعلومات الخاصة المتوفرة عن الطالب. (الداهري صالح 1999).

الجلسات الإرشادية:

تستغرق عملية الإرشاد النفسي والتربوي عدة جلسات إرشادية وتختلف الجلسة الإرشادية عن الجلسة الاجتماعية العادية. فالجلسة الإرشادية جلسة مهنية تتم فيها علاقة إرشادية في جو نفسي- خاص يشجع المرشد الطالب ليعبر عن أفكاره. ويشجع الطالب على أن يقول كل شيء عن المشكلة. فكل ما يقال مهم. وتحدث فيها كل الإجراءات العملية الإرشادية التالية مثل التنفس الانفعالي والاستبصار والتعلم والنمو وتغير الشخصية واتخاذ القرارات وحل المشكلات والمشورة وتعديل السلوك.

أهم عوامل نجاح الجلسة الإرشادية هي:

1- الاستعداد للمساعدة:

وهو أمر هام يجب أن يحرص المرشد عليه وأن تكون لديه اتجاه موجب نحو الطالب ولديه الرغبة المخلصة في مساعدته وبذل الوقت والجهد الكافي لتحقيق ذلك. ويجب على المرشد إظهار الاستعداد لمساعدة الطالب في مجالات أوسع من مجرد المشكلة المحدودة.

2- الألفة:

يجب أن تتوافر الألفة والوئام والوفاق والتفاهم الكامل بين المرشد و الطالب.

3- التقبل:

تعني التقبل التلقائي الايجابي غير المشروط للطالب، أي تقبله على ما هو عليه دون التأثير بأحكام سابقة أو أراء مسبقة ودون نقد أو لوم. فالمرشد يجب ألا يحمل الطالب أكثر من حمولته التي جاء بها. وقد جاء الطالب فاقدا الشعور بالتقبل وهو يحتاج إلى التقبل الايجابي غير المشروط مما يساعده على تقبل نفسه.

4- المشاركة الانفعالية:

أي الشعور بمشاعر الطالب وجعله يشعر بأن المرشد يشاركه انفعالاته ويفهم مشاعره، ويقدر ظروفه ويفهم عالمه الداخلي والخارجي وكأنه يرى الأمر من داخل الإطار المرجعي للطالب.

5- التركيز:

يجب أن يتركز الكلام والتفاعل حول موضوع الجلسة الإرشادية أي المشكلة الخاصة الشخصية وليس حول مشكلات عامه غير محدودة، وحول الأفكار والمشاعر الشخصية وليس حول الأحاديث العامة. أي أن المطلوب هو التحديد لا التعميم والتخصيص لا التقويم.

6- الحكمة:

يجب أن تسود الجلسة الإرشادية الحكمة في القول والفعل من جانب المرشد، ومن الحكمة والضروري أن يكون المرشد أسوة حسنة للطالب. ويجب أن يتروى في كلامه. وان يتحلى بالصبر والاناة. كذلك فان لأسلوب إلقاء الكلام دخلا كبيرا في التأثير في نفس الطالب. فالكلام مهما كان عميقا لو القي بسرعة وعجلة لا يؤثر التأثير المطلوب بعكس ما إذا القي بتأن واتزان.

7- الطمأنينة:

بقصد بها التعبير عن المشاعر الحقيقية في حرية وصراحة وأمانة وإخلاص على طبيعتها ودون مواجهة مزيفة ودون قناع ودون تصنع حتى يتعامل المرشد مع الطالب شخصيا وليس مع مواجهة صناعية.

8- حسن الإصغاء:

وحسن الإصغاء والاستمتاع مع الملاحظة وتركيز الانتباه لكل قول وفعل وانفعال يساعد المرشد على إدراك كل الجوانب في الجلسة الإرشادية والميدان هو ميدان الطالب ويجب أن يتاح له فرصة الكلام والسلوك ويكون تدخل المرشد بقدر محدود وعند الضرورة بما يساعد الطالب على الاسترسال والبوح والتفريغ الانفعالي.

9- الصداقة والبشاشة:

ويتضمن ذلك بشاشة المرشد. وإذا كان الإنسان لا يستطيع أن يصافح الأخر ويده مقبوضة فكيف يتعامل معه وجهته مقطبة.

10- الثقة المتبادلة:

وهذا ضروري يعطي الطالب الأمان على نفسه وعلى أسراره ويساعده على الاسترخاء والطمأنينة. والبوح والتفكير بصوت عال حين يعرض ذاته ومشكلته

والثقة المتبادلة تشجع المرشد على المساعدة ويلاحظ أن الجلسات الأولى تكون غالباً جس النبض من جانب الطالب. ويتوقف على نجاحها مستقبل عملية الإرشاد كلها. والطالب هنا يكون أشبه بمن يريد النزول إلى ماء البحر إذا وجده دافئا فانه ينزل ويستمتع.

11- المسؤولية المشتركة:

إن المسؤولية في عملية الإرشاد مشتركة بين كل من المرشد والطالب. ويتوقف نجاح العملية على فهم كل من الطرفين لدوره ومسؤولياته وتحملها.

12- مظهر المرشد:

إن مظهر المرشد المناسب وجلسته وصوته الواضح وتعبيرات وجهة وإظهار اهتمامه بالطالب أمور هامة فلباس المرشد ينبغي أن يكون بسيطا وأنيقا.

13- تحديد المواعيد:

ويفضل الإسراع بتحديد مواعيد الجلسات للطالب والحرص على هذه المواعيد ويجب تنظيم الجلسات بما يتناسب مع مواعيد كل من المرشد والطالب.

14- الزمان:

وهنا يفضل أن يكون للجلسة الإرشادية زمن محدد. ويحدد البعض الجلسة الإرشادية بمدة لا تقل عن نصف ساعة ولا تزيد عن ساعة واحدة وينبغي ألا تكون مواعيد الجلسات متقاربة جداً كأن تكون يومية ولا متباعدة جدا كأن تكون مرة كل شهر. وعلى العموم فمن المقيدان يفصل بين جلسة وأخرى بضعة أيام على الأقل (أسبوع مثلا) لان ذلك يساعد على منح الطالب فرصة تزيد من استبصاره بنفسه.

15- المكان:

يجب أن يكون للجلسة الإرشادية مكان محدد، أي غرفة خاصة. ويجب أن تكون جلسة الطالب مريحة وان يكون في مواجهة المرشد.

المناخ النفسي الإرشادي:

المناخ النفسي الصحي السليم إلا من المسح الحر الذي يسوده الاسترخاء والارتياح والألفة والأمل أمر ضروري جدا في الحياة بصفة عامة وفي الجلسة الإرشادية بصفة خاصة ضمانا لنجاح عملية الإرشاد ويجب على المرشد تهيئة مثل هذا المناخ الذي يسوده التقبل وفهم أراء الطالب وأفكاره وانفعالاته ومشاعره ودوافعه وحاجاته واتجاهاته وردود فعله نحو مشكلاته وطرق حلها.

ومن مظاهر المناخ الصحي اللازم لعملية الإرشاد النفسي ما يلي:-

1- السرية الخصوصية:

ذكرنا إن السرية الخصوصية أمران في أخلاقية الإرشاد النفسي وضمان السرية الخصوصية فيما يتعلق بالمعلومات الخاصة بالطالب. والتي تعتبر أمانة في عنق المرشد – من أهم مظاهر المناخ الصحي- إن المحافظة على السرية الخصوصية في حد ذاتها تعتبر دليلا على احترام المرشد لنفسه وطالبه ولمهنته. وإذا لم تكن السرية والخصوصية مصونة فسوف تهتز الثقة أو تفقد و سوف يحجب الطالب عن المرشد كثير من المعلومات.

2- التسامح:

إن المرشد ليس إداريا وليس سلطة أو سلطانا إن حق الطالب في تقرير مصيره وتحديد أهدافه واحترام شخصيته كإنسان أمور توجب التسامح والمعاملة والعلاقة الإنسانية.

3- الاحترام:

إن الاحترام المتبادل أمر هام جدا في الجلسات الإرشادية ويجب على المرشد أن يقدر أهمية الاحترام في المناخ النفسي الإرشادي. واهم عناصر الاحترام

الاندماج الملموس والاعتراف بقيمة الطالب وقدرته على التفكير والسلوك البناء والاستجابة الايجابية لما يقوله وما يفعله.

4- الدفء:

والدفء عنصر من عناصر المناخ النفسي الإرشادي ويقصد به دفء العلاقة الإرشادية وحرارة التفاعل واستمرار الأخذ والعطاء والتقبل والاهتمام والانتباه الواضح والمشاركة الانفعالية.

العلاقة الإرشادية:

العلاقة الإرشادية هي قلب عملية الإرشاد وهي علاقة شخصية اجتماعية مهنية هادفة وثيقة تتم بين المرشد والطالب في حدود معايير اجتماعية تحدد ما هو جائز وما هو غير جائز وتحدد دور كل منهما إلى تحقيق الأهداف العامة الخاصة لعملية الإرشاد.

وفي بداية العلاقة الإرشادية يرحب المرشد بالطالب ويتعارفان ومنذ البداية يجب أن يعرف كل من الطرفين حدود دوره ومعاييره السلوكية وإمكاناته ومسؤولياته تجاه الأخر. وخلال العلاقة الإرشادية يتعلم الطالب كيف يعبر عن مشاعره ويواجها ويتعامل معها ومع أفكاره وخبراته وتزداد ثقته بنفسه ويتعلم مهارات جديدة لتحسين مستوى توافقه ويطبق ما تعلمه لتغيير سلوكه.

حدود العلاقات الإرشادية:

العلاقات الإرشادية تختلف عن العلاقات الاجتماعية العادية وهناك حدود ينبغي للمرشد والطالب أن يحافظا عليها وهي:-

1- العلاقة المهنية

والعلاقة الإرشادية علاقة مهنية لها حدود وليست علاقة صداقة.

2- العلاقة المتبادلة:

ومن أهم عوامل نجاح العلاقة الإرشادية أن تكون العلاقة متبادلة بين المرشد والطالب بصرف النظر عن العمر والثقافة... الخ.

من حيث الاحترام الموجب غير المشروط (أي بدون تحفظات وبدون تقييمات وبدون أحكام) والثقة والفهم والانتباه والاهتمام والتعاون والمساعدة والود... الخ). والمسؤولية مشتركة بين المرشد والطالب لتحقيق ذلك... والتغلب على كل ما يعكر صفو هذه العلاقة بين المرشد والطالب.

3- التفاعل:

والتفاعل والاتصال بين المرشد والطالب هما الأساسان اللذان تقوم عليهما العلاقة الإرشادية. ويوجه المرشد انتباهه إلى مجرى الاتصال بينه وبين الطالب ويختار عناصر يركز عليها وعناصر يتخطاها وعناصر يستجيب لها استجابة وقتية مباشرة وعناصر يحتفظ بها جانبا حتى وقت أخر مناسب مستقبلا. وتكون استجابات المرشد كلها بناءة في شكل شرح وتفسير وتوضيح وتأكيد وإيحاء ومشاركة انفعالية ويجب أن يختار المرشد الوقت المناسب لاستجاباته.

4- الاعتدال:

ويجب أن تكون العلاقة الإرشادية معتدلة بين الحنو الرائد والتعامل الرسمي المؤقت، وان تكون نموذجا للعلاقة الإنسانية السليمة.

5- المدى:

وللعلاقة الإرشادية مدى يجب أن تقف عنده. فلا يجوز أن تأخذ شكل صداقة شخصية أو علاقة عاطفية. ولا يجوز أن يتدخل المرشد فيما لا يعنيه بين الطالب وأهله ورؤسائه مالم يطلب إليه ذلك.

6- الزمان:

وقد تكون العلاقة الإرشادية قصيرة كما في حالة إرشاد الطلاب العاديين. وقد تكون طويلة كما في حالة الإرشاد العلاجي الفردي إن الإرشاد العلاجي عملية طويلة حيث أن أنماط السلوك غير السوي أن تثبت خلال مدة طويلة من الزمن تفاوته التغيير السريع.

7- خصوصيات المرشد:

يحسن الابتعاد عن الكلام عن خصوصيات المرشد وحياته الشخصية وقيمة الخاصة أثناء الجلسات الإرشادية. (الداهري صالح 1999).

المقابلـــــة:

المقابلة علاقة اجتماعية مهنية تكون وجها لوجه بين المرشد والطالب في جو نفسي أخر يسود الثقة المتبادلة بين الطرفين بهدف جمع المعلومات من اجل حل مشكلة أي إنها علاقة فنية حساسة يتم فيها تفاعل اجتماعي هادف وتبادل معلومات وخبرات ومشاعر واتجاهات ويتم خلالها التساؤل عن كل شيء وهي نشاط مهني هادف وليست محادثة عادية.

أنواع المقابلة:

تقسم المقابلة بصفة عامة إلى أنواع عديدة نلخصها فيما يلي:-

1- المقابلة المبدئية:

هي أول مقابلة مع الطالب. وفيها يتم التمهيد للمقابلات التالية. ويتم تحديد إمكانات المرشد وما يتوقعه المرشد والطالب كل من الأخر. والتعريف بالخدمات الإرشادية والإلمام بتاريخ الحالة بصورة مبدئية عامة.

2- المقابلة القصيرة:

وهي مقابلة تستغرق مدة قصيرة عندما تكون المشكلة طارئة وسهلة واضحة. وقد تكون مقدمة لمقابلات أخرى أطول. وقد تكون كافية وخاصة في حالات المشكلات التي يستطيع الطالب ن يحلها بنفسه ولكنها كانت قصيرة بسبب ضيق وقت المرشد فقد يكون ضررها أكثر من نفعها إذا أنها تفتقر إلى التفاعل والعلاقة الكافية بين المرشد والطالب ويسودا الأسلوب المباشر والإيحاء والإلزام والضغط والسطحية وعدم التعمق المطلوب.

3- المقابلة الفردية:

وهي التي تتم بين المرشد وبين طالب واحد فقط.

4- المقابلة الجماعية:

وتتم مع جماعة من الطلبة كما يحدث في جماعة من الطلاب الذين يعانون من مشكلات مشتركة فيما بينهم.

5- المقابلة المقيدة (المقابلة المقننة):

وهي التي تكون مقيدة بأسئلة معينة محددة سلفاً يجيب عنها الطالب وموضوعات محددة مسبقاً يتحدث فيها وتعليمات محددة يتبعها المرشد ومن مزاياها ضمان الحصول على المعلومات الضرورية المطلوبة وتوفير الوقت. إلا من عيوبها الجمود ونقص المرونة وتفويت فرصة الحصول على معلومات يريد الطالب سردها.

6- المقابلة المطلقة (الحرة):

وهي غير مقيدة بأسئلة ولا موضوعات ولا تعليمات محددة بل تكون حرة ومرنة حيث تترك الحرية للطالب أن تتداعى أفكاره تداعيا حرا ويعرفها بطريقته الخاصة. ولا شك أن لكل ما يقوله الطالب أهمية لأنه يعبر عن وجهة نظره.

ومن مزاياها أنها تسير بطريقة تلقائية. إلا أنها تتطلب خبرة خاصة وتدريباً طويلا.

أنواع المقابلات حسب هدفها:

1- مقابلة جمع المعلومات:

يكون هدفها جمع المعلومات أو التوسع في معلومات أو التأكد من معلومات سبق جمعها بوسائل أخرى.

2- المقابلة الإرشادية أو العلاجية:

وتكون بهدف تعديل أو تغيير وتوجيه السلوك الصالح للطالب

3- المقابلة الشخصية:

وهي مقابلة التوظيف.

أنواع المقابلات حسب الأسلوب المتبع فيها:

1- المقابلة المركزة حول الطالب (المقابلة غير المباشرة):

وفيها يكون سير المقابلة حرا تحت تصرف الطالب يعبر عنه كيفما يشاء ولا يقرر المرشد موضوع المقابلة ولا يحدد خطواتها وإنما يساعد الطالب في عمل ذلك بنفسه لنفسه. وينحصر عمل المرشد في تهيئة جو نفسي مناسب ومساعدة الطالب في ازدياد إدراك أن المشكلة مشكلته ومسؤوليته فهمها وحلها تقع على عاتقه هو. فالطالب الذي يحدد ما يذكره للمرشد ومتى ينتقل إلى مكونات أخرى.

2- المقابلة المركزة حول المرشد (المقابلة المباشرة):

وفيها يكون العبء الأكبر على المرشد. وتنحصر المقابلة في دائرة المشكلة. وتسير المقابلة في خطوات محددة مقننة تبدأ بالإعداد لها ثم بدئها ثم سيرها حتى إنهائها وتسجيلها.

عوامل نجاح المقابلة:

هناك شروط خاصة لضمان نجاح المقابلة وتحقيق أهدافها هي:

1- علم:

يجب مراعاة السرية والأمانة التامة. والتخطيط المسبق والتحضير والإعداد الجيد والتنظيم والدقة والموضوعية والمعيارية وأصول التسجيل والتدريب المعني والخبرة والتعاون والفهم المتبادل والإخلاص والصدق. وهنا ينصح بان يتجنب المرشد أخطاء مثل النصح والشرح والأمر والنهي والتفسير والإيحاء واستعجال الطالب أو إكمال حديثه.

2- جعل المقابلة موقف تعلم:

وهنا يجب الحرص على أن تكون المقابلة موقف تعلم وخبرة وبناء وفرصة لزيادة فهم الذات والاستبصار لدى الطالب من ذلك مظاهر تعلم الطالب كيف يدرس ويدرك مشكلته من كافة النواحي وبوضوح أكثر وكيف يتناول الخبرات بما يفعل متزن، وكيف يفهم الانفعالات التي تكمن وراء سلوكه واكتساب طريقة التفكير المنطقي وزيادة قدرته على تحمل مسؤولية نفسه.

3- مؤهلات المرشد:

وتشمل المؤهلات الشخصية ويأتي رأسها سمعته الطيبة في إجراء المقابلة كأن يكون مشهورا بالأمانة والإخلاص والعلاقة الإنسانية ومن مؤهلات المرشد

الشخصية أيضا التوافق الشخصي والنجاح في حياته والحياد والموضوعية والتسامح والتخلص من التفكير النمطي الجامد. ومنها المظهر الشخصي للمرشد حتى في لبسه الذي قد ينظر إليه كمركز للنضج والقدرة. وتشمل مؤهلات المرشد كذلك المؤهلات المهنية ويأتي في مقدمتها الإعداد والتدريب المهني وسعة الاطلاع أو المعارف العامة ومعرفة شاملة للسلوك البشري ومن مؤهلات المرشد أيضا الذكاء الاجتماعي.

إجراء المقابلة:

يتم إجراء المقابلة في خطوات وعلى مراحل مرنة أجزاء أساسية هي:-

1- الإعداد:

أو التخطيط المسبق المرن ويتضمن إعداد الخطوط العريضة والمحاور الرئيسة التي تدور حولها المقابلة وموضوعات المناقشة أسلوب بدء المقابلة وتحديد الاسئلة الرئيسية، والاطلاع على ما تيسر من معلومات من الوسائل الأخرى حتى تتحدد النواحي المطلوب فيها المزيد من المعلومات. ويتضمن الإعداد كذلك إعداد الأدوات اللازمة للتسجيل.

2- الزمان:

يجب أن يكون الزمن كافيا لإجراء المقابلة. ويختلف الزمن حسب حالة الطالب ومشكلته ووقت المرشد والمعلومات ويتراوح الزمن بين نصف ساعة وساعة (أي بمعدل (45 دقيقة) ويلاحظ أن المقابلة التي تم بسرعة وعلى عجل لا تؤتي ثمارها المنشودة ويجب تحديد الوقت الذي تستغرقه المقابلة حتى يحرس الطالب على عرض الموضوعات التي يهمه عرضها مثل إنهاء الوقت. ويجب أن يكون موعد المقابلة مريحا بالنسبة لكل من المرشد والطالب. وإذا طلب الطالب تحديد موعد المقابلة فيفضل أن يكون الموعد في اقرب وقت بل يفضل أن يكون

نفس الوقت الذي يطلبه الطالب لان هذه تعتبر الفرصة النفسية المناسبة لإجراء المقابلة.

3- المكان:

يجب أن يكون مكان المقابلة غرفة خاصة هادئة خالية من الضوضاء والمقاطعات والتدخل. وكلما كانت في مكان يلائم حالة الطالب النفسية كان ذلك أفضل. مما يساعد على الراحة والطمأنينة والاسترخاء ويسهل عملية المقابلة. وحتى أثاث غرفة المقابلة يجب أن تكون مريحة ومناسبة ومنسقة وان تضم الغرفة الزهور ويحسن ألا تكون المقابلة من وراء مكتب حتى لا يشعر الطالب بسلطة المرشد وانفصاله عنه.

4- البدء:

تبدأ المقابلة عادة بحديث ترحيب وحديث عام عن المدرسة مثلا حتى لا تكون البداية حادة قبل الدخول في الموضوع على ألا يزيد عن الحد الذي يشعر الطالب بالضيق لأنه شخصيا يريد أن يدخل في الموضوع. وعادة يستغرق حديث البدء حوالي ربع ساعة ويحتاج المرشد إلى حديث التقويم هذا في المقابلة الأولى فقط.أما في باقي المقابلات التالية فالبدء يكون بالدخول في الموضوع مباشرة. والأسلوب الشائع والمقبول لدى معظم المرشدين هو التحية والترحيب وبعض الملاحظات الودية وإبداء الاستعداد للمساعدة وتشجيع الطالب على الكلام وطمأنينة على السرية.

5- تكوين الألفة.

6- الإصغاء.

7- التقبل (لقد تطرقنا إليها في موضوع الجلسات الإرشادية).

8- الملاحظة- أي ملاحظة سلوك الطالب وكلامه وحركاته وتعبيرات وملامح وجهه.

9- التوضيح – يتضمن ذلك ربط الأفكار وتوضيحها وهذا يساعد على التركيز حول الموضوع الرئيسي للمقابلة واستمرارها وإشعار الطالب باهتمام وانتباه المرشد.

10- الأمثلة:

يعتبر إعداد وتوجيه الاسئلة أثناء المقابلة مهارة هامة إذ يجب اختيار الاسئلة بصيغة مناسبة وفي الوقت المناسب وتوجيهها بطريقة تشعر الطالب بأهمية الإجابة عنها بصدق والأسئلة الجيدة هي تلك التي تهدف إلى الحصول على معلومات مطلوبة وتوجه سير المقابلة في الإطار والمرسوم ولتحقيق هدفها. والأسئلة ينبغي ألا تكون كثيرة فتشتت أفكار طالب ويجب الحرص بخصوص الاسئلة المباشرة التي توحي بان المقابلة اقرب إلى التحقيق مما قد يؤدي إلى المقاومة. وبقدر ما تكون الاسئلة مساعدة في توجيه سير المقابلة فإنها قد تكون معطلة وخاصة في حالات استرسال الطالب وصراحته.

11- الكلام:

ويقصد هنا كلام وحديث وتعليمات المرشد. ويتضمن ذلك كم ونوع الكرم الذي يستعمله فيجب التعبير بأسلوب يفهمه الطالب وينصح بترك المجال للطالب أن يتكلم أكثر مما يتكلم المرشد. وتشجيعه على الكلام بكافة الوسائل ويحسن أن يقتصر كلام المرشد على ما يحصل الطالب يسترسل في الكلام مثل إظهار التقبل والتأييد والتوضيح والأسئلة العامة.

12- التسجيل:

سبق أن تكلمنا عن التسجيل في موضوع شروط نجاح الجلسات الإرشادية إلا أننا هنا نضيف بان التسجيل والكتابة ضروريتان وذلك للرجوع إلى المعلومات المسجلة وتحليلها والإفادة منها حيث لا يمكن الاعتماد على الذاكرة المجردة. ويلاحظ بعض الطلبة أن يرى

المرشد يكتب ملاحظات يمتنع عنه تماما عن الإدلاء بأي معلومات وإذا رأى جهاز يشك في انه جهاز تسجيل وتتعقد الأمور ولتفادي هذه المشكلات يقترح بضرورة تعريف الطالب بأهمية التسجيل واستئذانه بذلك. وان تقتصر الكتابة أثناء المقابلة على الضروري وإرجاء ما يمكن إرجاؤه إلى نهاية المقابلة حيث يدون بعد إنهائها مباشرة. هذا ويجب تنظيم كل ما يجمع من معلومات خلال المقابلة وحفظها في ملف الطالب.

13- إنهاء المقابلة:

يجب أن تنتهي المقابلة عند تحقيق هدفها وإنهاء المقابلة مهم جدا بقدر أهمية بدئها. ويجب أن يكون إنهاء المقابلة متدرجا وليس مفاجئا بانتهاء الزمن أو انتهاء وقت العمل مما قد يشعر الطالب بالإحباط والرفض. ومن أساليب إنهاء المقابلة هو استعراض وتلخيص ما دار فيها ويحسن أن يكون ذلك التلخيص على لسان الطالب نفسه والإشارة إلى موعد المقابلة القادمة.

مزايا المقابلة:

1- الحصول على معلومات لا يمكن الحصول عليها عن طريق الوسائل الأخرى مثل التعرف على الأفكار والمشاعر والأمثال وبعض الخصائص الشخصية مما يتيح فهما أفضل للطالب ومشكلاته.
2- إتاحة فرصة تكوين جو من الألفة والتجاوب والاحترام والثقة المتبادلة بين المرشد والطالب. وتكوين علاقة إرشادية ناجحة.
3- إتاحة الفرصة أمام الطالب للتفكير والتعبير عن نفسه وعن مشكلته.
4- إتاحة فرصة الاستبصار والحكم على الأحكام والذاتية التي يصدرها أو يكونها كل من المرشد عن الطالب والطالب عن نفسه.
5- إتاحة فرصة التنفيس الانفعالي وتبادل الآراء والمشاعر في جو نفسي آمن.
6- تنمية المسؤولية الشخصية للطالب في عملية الإرشاد.(الداهري صالح 1999).

دراسة الحالة Case Study:

وهي وسيلة شائعة الاستخدام لتلخص أكبر قدر من المعلومات عن العميل. وهي من أكثر الوسائل شمولا وتحليلا.

وعلى رأي بعض المؤلفين في حقل الإرشاد النفسي قد استعار وسيلة دراسة الحالة من الخدمة الاجتماعية.

تعريف دراسة الحالة:

هي كل المعلومات التي تجمع عن الحالة. والحالة قد تكون فردا أو أسرة أو جماعة. وهي تحليل للموقف العام للحالة ككل. وهي منهج لتنسيق وتحليل المعلومات التي جمعت بوسائل جمع المعلومات الأخرى عن الحالة وعن البيئة. وهي بحث شامل لأهم عناصر حياة العميل. وهي وسيلة لتقديم صورة مجمعة شاملة للشخصية ككل عن طريق المقابلة والملاحظة ومؤتمر الحالة والاختبارات والمقاييس والسيرة الشخصية وصولا إلى دراسة متصلة للفرد في حاضرة وماضيه.

إن دراسة الحالة غالبا ما يقوم بها المرشد في الحالات العادية وأما في الحالات المضطربة والحادة فقد يقوم بها أكثر من اختصاصي كل من زاوية تخصه مثل الاختصاص النفسي والاختصاصي الاجتماعي والمدرس وغيرهم. ويكون دور المرشد في هذه الحالة التنسيق بين المعلومات التي يوفرها كل طرف من الأطراف المذكورة.

ما هو الهدف من دراسة الحالة:

وتهدف دراسة الحالة إلى الوصول إلى فهم أفضل للمسترشد وتحديد وتشخيص مشكلاته... وأسبابها واتخاذ التوصيات الإرشادية والتخطيط للخدمات الإرشادية اللازمة. ولعل الهدف الرئيسي من دراسة الحالة هو تجميع المعلومات

ومراجعتها ودراستها وتحليلها وتركيبها وتنظيمها ووزنها كلينيكيا أي وضع وزن كلينيكي لكل منها فمثلا قد يكون هناك معلومات أو خبرة لها وزن أثقل من الموزن الكلينيكي لعشرات المعلومات الأخرى.

تاريخ الحالة Case History **ودراسة الحالة** Case Study:

تعتبر دراسة الحالة Case History أو ما يطلق عليه أحيانا تاريخ الحياة live History جزء من دراسة الحالة. وهو موجز لتاريخ الحالة كما يكتبه العميل أو كما يجمع عن طريق الوسائل الأخرى. ويتناول دراسة مسحية طويلة شاملة للنمو منذ وجوده والعوامل المؤثرة فيه وأسلوب التنشئة الاجتماعية والخبرات الماضية والتاريخ التربوي والتعليمي والصحي والخبرات المهنية والمواقف التي تتضمن صراعات، وتاريخ التوافق النفسي وتاريخ الأسرة بطريقة شاملة وموضوعية بقدر الامكان. ولا بد من التأكد من معلومات تاريخ الحالة لان بعضها قد يتأثر بعامل الزمن والنسيان فلا يكون دقيقا.

ويلاحظ أن بعض المؤلفين يستخدمون دراسة الحالة وتاريخ الحالة بمعنى واحد ولكن في الواقع هناك فرق بين دراسة الحالة وتاريخ الحالة، وذلك أن دراسة الحالة تعتبر بمثابة قطاع مستعرض في حياة الفرد، أي أنها دراسة استعراضية لحياة العميل تركز على حاضر الحالة ووضعها الراهن بينما تاريخ الحالة يعتبر بمثابة قطاع طولي لحياة العميل يقتصر على، ويختص فقد بماضي الحالة مع نظرة لا بد منها على الحاضر وتطلع نحو المستقبل وذلك من باب ربط الأحداث والخبرات أي إنها دراسة متتبعة لحياة العميل.

تطلعات المستقبل جزء من دراسة الحالة.

والحصول على معلومات عن تطلعات العميل إلى المستقبل جزء هام ممن دراسة الحالة.

ويمكن الحصول على مثل هذه المعلومات من كتابة العميل ووصفه للشخص المثالي الذي يود أن يكون في المستقبل بآماله ومطامحه (بعد عشر سنوات) وتفيد دراسة تطلعات المستقبل في المطابقة بين حاضر العميل ونظرته المستقبلية إلى نفسه أي إلى ذاتية المثالية ومدى التطابق بين الاثنين ومدى الرضا بالوضع الراهن والتوافق النفسي والصحة النفسية.

عوامل نجاح دراسة الحالة:

لكي تنجح دراسة الحالة وتكون ذات أهمية قيمة علمية يجب أن تراعي الشروط الآتية:

1- **التنظيم:** والتسلسل والوضوح وذلك لكثرة المعلومات التي تشملها دراسة الحالة.
2- **الدقة:** وتلزم الدقة في تحري المعلومات وخاصة أنها تجمع عن طريق وسائل متعددة ومراعاة تكامل المعلومات بالنسبة للحالة ككل وبالنسبة للمشكلة.
3- **الاعتدال:** ويقصد الاعتدال بين التفصيل الممل وبين الاختصار المخل. ويتحدد طول دراسة الحالة حسب حالة العميل وحسب هدف الدراسة وهنا يجب الاهتمام بالمعلومات الضرورية وعدم... بعضها وفي نفس الوقت عدم التركيز على المعلومات الفرعية.
4- **الاهتمام بالتسجيل:** وهذا مهم خاصة مع كثرة المعلومات، مع تجنب المصطلحات الفنية المعقدة.
5- **الاقتصاد:** وينصح بإتباع قانون أو مبدأ اقتصاد الجهد، أي إتباع اقصر الطرق عملا لبلوغ الهدف.

لماذا تشمل دراسة الحالة:

توفر دراسة الحالة فكرة عامة شاملة عن الحالة. وتشمل كل المعلومات والعوامل والخبرات التي جعلت الحالة على ما هي علية. بمعنى أخر تشتمل على المعلومات الهامة اللازمة لعملية الإرشاد وعلى عينات من السلوك في الحياة اليومية.

إطار مقترح لدراسة الحالة:

* **المعلومات والبيانات العامة**

عن العميل ووالديه وإخوته وأخواته وقرينه وأولاده ومن يعولهم.

الشخصية:

بناؤها وسماتها وأبعادها واضطراباتها.

الحالة الصحية والجسمية:

طبيا وعصبيا ومعلومات عن الطول والوزن والمظهر الجسمي والعاهات والأمراض.

الحالة العقلية المعرفية:

وتشمل الذكاء والقدرات والاستعدادات والتحصيل والتقدم وملاحظات المدرسين والمشكلات التعليمية والاتجاهات نحو المدرسة والخطط الدراسية والمهنية.

النواحي الاجتماعية:

وتتضمن المعلومات المتعلقة بالمجال الاجتماعي وعملية التنشئة الاجتماعية والخلفية الأسرية وخاصة تركيب الأسرة والعلاقات والاتجاهات والبيئة المنزلية والقيم والميول والهوايات والجماعة المرجعية والمركز الاجتماعي والشعبية والزعامة والصداقات والتفاعل الاجتماعي والخلفية الاجتماعية الاقتصادية والسلوك الديني والأخلاق.

النواحي الانفعالية:

وتشمل إحالة الانفعالية ومستوى النضج الانفعالي والثقة في النفس والاتجاه نحو الذات والصراعات والصدمات الانفعالية والأزمات... الخ.

المشكلة:

تحديدها وأسبابها وأعراضها وتاريخها ومدى خطورتها والمحاولات السابقة لها ومشاعر واتجاهات العميل نحوها والتغيرات التي طرأت عليها.

تطور النمو:

من حيث معدله ومدى تحقيق مطالب النمو، واضطراباته ومشكلاته.

النواحي العامة:

مثل حاجات العميل وهدف وأسلوب حياته وحيل دفاعه النفسي ومفهومه عن ذاته.

الملخص العام:

ويشمل خلاصة المعلومات الهامة المرتبطة بالمشكلة.

التفسير:

ويجب أن يكون دقيقا وعلميا ومعتدلا غير دراسي أو كاريكاتيري مع تجنب التصحيحات غير المدعومة. ويستلزم ذلك دراسة البيئة المادية والاجتماعية والثقافية التي يعيش فيها العميل.

التشخيص:

ويحدد فرص التشخيص افتراض التشخيص للتأكيد أو الرفض.

التوصيات:

وتشمل الاقتراحات الخاصة بطريقة العلاج العاجل والأجل، وقد تسمى الحاجة إلى معلومات أخرى بوسائل معينة أو الإحالة إلى اختصاصي معين... الخ.

المتابعة:

وهذه ضرورية لتقدير مدى الإفادة من معلومات دراسة الحالة.

مميزات دراسة الحالة:

تتميز دراسة الحالة بما يلي:-

- تعطي أوضح واشمل صورة للشخصية باعتبارها وسائل جمع المعلومات.
- تيسر فهم وتشخيص وعلاج الحالة على ساس دقيق عير متسر مبني على دراسة وبحث.
- تساعد العميل على فهم نفسه بصورة أوضح وترضيه حين يلمس أن حالته تدرس دراسة مفصلة.
- تفيد في التنبؤ. ذلك عندما يحتاج فهم الحاضر في ضوء الماضي ومن ثم يمكن إلقاء نظرة تنبؤية على المستقبل.
- لها فائدة كلينيكية خاصة لأنه يحدث خلالها نوع من التنفيس التظهير الانفعالي وإعادة تنظيم الخبرات والأفكار والمشاعر وتكوين استبصار جديد للمشكلة.
- تستخدم لأغراض البحث العلمي والأغراض التعليمية في إعداد وتدريب المرشدين النفسيين.

عيوب دراسة الحالة:

يؤخذ على دراسة الحالة المآخذ أهمها ما يلي:-

- تستغرق وقتا طويلا مما قد يؤخر تقديم المساعدة في موعدها المناسب خاصة في الحالات التي يكون فيها عنصر الوقت عاملا فعالا.
- إذا لم يحدث تجميع وتنظيم وتلخيص ما هي المعلومات فإنها تصبح عبارة عن حشد من المعلومات غامض عديم المعنى يضلل أكثر مما يهدى. (الداهري صالح 1999).

دليل دراسة الحالة في الإرشاد النفسي والصحة النفسية

تعليمات للمرشد النفسي

هذا الدليل عبارة عن الخطوط الرئيسة والفقرات المحددة لعملية فحص ودراسة حالة العميل، في مرونة، ليسترشد به الفاحص في جمع المعلومات – بتصرف – حسب سن وجنس وثقافة وحالة العميل. ويقصد بالمرونة والتصرف مثلاً الكلام بالعامية أو إضافة بعض الشرح والإيضاح المختصر أو حذف بعض الفقرات التي تنطبق فقط على الجنس الآخر، أو على المتزوج بالنسبة للأعزب والأعزب بالنسبة للمتزوج....الخ .

تقدير السمات والقدرات والاستعدادات

يكون على أساس درجة وجودها أو عدم وجودها. وفي حالة استخدام الاختبارات توضع الدرجات والنتائج. وفي حالة التقدير العام يوضع التقدير على أساس مقياس ثلاثي. ويجد الفاحص ثلاث إشارات أمام بعض الفقرات هي (- . +) ويرسم دائرة حول الإشارة المناسبة لتدل على درجة وجود السمة أو القدرة أو الاستعداد. ومعنى هذه الإشارات على سبيل المثال لا الحصر كما يلي :-

- = ضعيف، قليل، نادراً .

+ = جيد، كثير، غالباً .

. = متوسط، بين بين، أحياناً .

تحديد الأسباب والأعراض

يجد الفاحص عدداً من الأسباب أو الأعراض بين قوَّتين هكذا ( ) بالبنط العادي، ويرسم دائرة حول السبب أو العرض الموجود حسب الحالة.

ملاحظـــــات:

- يقوم كل اخصائي بالفحص حسب تخصصه.
- المعلومات الموجودة بين قوسين هكذا [ ] بالبنط الصغير موضوعة لتيسر عمل الفاحص فقط ولا توضع عليها علامات.
- الكلمة التي تحتها خط مقطع هي كلمة تتكرر كلما ترى شرطة صغيرة بعدها.

أولاً – البيانات العامة

اسم العيادة : **رقم الحالة :**

(1) المسترشد:

الاسم [ثلاثيا]: .... اسم الشهرة [إن وجد]: ....

الجنس: (ذكر،أنثى) تاريخ اليوم: .... الديانة: ....

تاريخ الميلاد: .... العمر: .... محل الميلاد: ....

عنوان السكن الدائم: .... المؤقت: ....

الهاتف الدائم: .... المؤقت: ....

إذا كان طالباً : المدرسة أو الكلية .... العنوان: ....

الهاتف: .... الصف الدراسي: ....

إذا لم يكن طالباً: آخر مدرسة أو كلية كان بها .... العنوان: ....

أعلى مستوى دراسي أكمله: ....

المهنة: .... عنوان العمل: .... الهاتف: ....

الحالة الاجتماعية: (اعزب، متزوج، مطلق، أرمل) عدد الأولاد: .... ذكور: .... إناث: ....

الجنسية : ....

(2) الأب:

الاسم: .... هل هو على قيد الحياة : (نعم ، لا) : ....

تاريخ الوفاة: .... سبب الوفاة: ....

العمر [بالسنة]: .... المهنة: ....

المستوى التعليمي: (أمي، يقرأ ويكتب، شهادة ....)

الهاتف الدائم: .... المؤقت: ....

العنوان .... الهاتف: .... الجنسية: ....

(3) الأم:

الاسم: .... هل هي على قيد الحياة : (نعم ، لا) : ....

تاريخ الوفاة: .... سبب الوفاة: ....

العمر [بالسنة]: .... المهنة [إن وجد]: ....

المستوى التعليمي: (أمية، تقرأ وتكتب، شهادة ....) الجنسية: ....

(4) ولي الأمر:

الاسم: .... العمر [بالسنة]: ....

المهنة: .... المستوى التعليمي : (أمي، يقرأ ويكتب، شهادة........................

العنوان: .... الهاتف: ....

القرابة: ....

(5) الأخوة والأخوات: [بالترتيب حسب الميلاد، ومن بينهم العميل]

الاسم	العمر	المدرسة أو المهنة	المستوى التعليمي	ملاحظات [شقيق غير شقيق، يعيش بالمنزل يعيش بعيداً]
....	....	....	....	....
....	....	....	....	....
....	....	....	....	....
....	....	....	....	....
....	....	....	....	....
....	....	....	....	....

(6) الزوج أو الزوجة:

الاسم: .... العمر [بالسنة]: ....

المهنة: .... المستوى التعليمي : (أمي، يقرأ ويكتب، شهادة........................

(7) الأولاد: [بالترتيب حسب الميلاد]

الاسم	العمر	المدرسة أو المهنة	المستوى التعليمي
....	....	....	....
....	....	....	....
....	....	....	....
....	....	....	....
....	....	....	....
....	....	....	....

(8) الأفراد الذين يعولهم: [غير الزوج أو الزوجة والأولاد]

الاسم	العمر	المدرسة أو المهنة	المستوى التعليمي
....	....	....	....
....	....	....	....
....	....	....	....

(9) الأقارب والآخرون الذين يعيشون مع الأسرة

الاسم	العمر	المدرسة أو المهنة	المستوى التعليمي
....	....	....	....
....	....	....	....
....	....	....	....

(10) الآخرون الذين يمكن الاستعانة بهم :

الاسم	العمر	المدرسة أو المهنة	المستوى التعليمي
....	....	....	....
....	....	....	....
....	....	....	....

(11) محيل الحالة أو جهة الإحالة :

الاسم: .... العنوان: ....

سبب الإحالة: ....

....

ثانياً - المشكلة أو المرض الحالي

(1) تحديد المشكلة أو المرض الحالي :

على لسان العميل: ....

على لسان الأب أو الأم أو ولي الأمر: ....

على لسان الزوج أو الزوجة: ....

على لسان قريب أو صديق: ....

كما ورد في خطاب الإحالة: ....

(2) أسباب المشكلة أو المرض الحالي :

على لسان العميل: ....

على لسان الأب أو الأم أو ولي الأمر: ....

على لسان الزوج أو الزوجة: ....

على لسان قريب أو صديق: ....

كما ورد في خطاب الإحالة: ....

(3) أعراض المشكلة أو المرض الحالي :

على لسان العميل: ....

على لسان الأب أو الأم أو ولي الأمر: ....

على لسان الزوج أو الزوجة: ....

على لسان قريب أو صديق: ....

كما ورد في خطاب الإحالة: ....

(4) تاريخ المشكلة أو المرض الحالي :

تاريخ ظهور المشكلة أو المرض الحالي لأول مرة: ....

الأوقات التي يقل فيها ظهور المشكلة أو المرض الحالي: ....

(5) الجهود العلاجية السابقة :

اسم المعالج: .... العنوان: .... الهاتف: ....

جهود ذاتية: .... محاولات علاجية أخرى: ....

(6) التغيرات التي طرأت على الحالة :

اتجاه التغير : (إلى أحسن، كما هي، إلى أسوأ) سبب التغير: (نتيجة العلاج، تلقائي مع مرور الوقت)

(7) المشكلات أو الأمراض الأخرى :

نفسية: .... اجتماعية: ....

تربوية: .... طبية: ....

ثالثاً – الفحص النفسي

(1) آخر فحص نفسي:

تاريخه: .... اسم الأخصائي ....

عنوانه : .... الهاتف: .... هل يمكن سؤاله عن الحالة: (نعم، لا)

(2) الأمراض النفسية السابقة:

المرض	العمر	المدة	العيادة أو المعالج	النتائج
....	....	....	....	....
....	....	....	....	....
....	....	....	....	....

(3) الأمراض النفسية في الأسرة:

الاسم	العمر	المرض	العيادة أو المعالج	النتائج
....	....	....	....	....
....	....	....	....	....
....	....	....	....	....

(4) الذكـــــــــــــاء:

الاختبار أو المقياس	نسبة الذكاء	متوسط نسبة الذكاء
....	....	....
....	....	....
....	....	....

(5) القدرات العقلية:

القدرة	الاختبار أو القياس	النتائج
القدرة اللفظية	....	....
القدرة العددية	....	....
القدرة الميكانيكية	....	....
القدرة المكانية	....	....
القدرة الفنية	....	....
القدرة الموسيقية	....	....
المهارة اليدوية	....	....
قدرات أخرى	....	....
....	....	....

(6) الشخصية:

الاختبار أو المقياس	متوسط نسبة الذكاء
....	....
....	....
....	....

(7) اضطرابات الشخصية:

أ- اضطرابات سمات الشخصية: (انطواء، عصابية، ذهانية، تطرف، صلابة،تسلطية، عدوانية، ضعف عقلي، عدم ثبات انفعالي، محافظ
خضوع، ضعف الأنا الأعلى، حرص، خجل، نقد الذات، شعور بالإثم، تواكل، ضعف التوتر الدافعي، سذاجة).

ب- اضطرابات الشخصية العامة:

- شخصية سيكوباتية: (سلوك مضاد للمجتمع، تشرد، هروب، تسول، كذب، سرقة، تخريب، إشعال نار، قتل، محاولات انتحا
- إدمان: (عقاقير – منشطات – مخدرات – كحول) .
- انحرافات جنسية: (جماع محارم، لواط أطفال، جنسية مثلية، اعتداء، اغتصاب، بغاء، قيادة للزنا، حمل سفاح، حك، تطلع
استعراض، عرى، كتابة فاحشة، سادية، ماسوكية، حيوانية، فمية، شرجية) .
- اضطراب السلوك الجنسي: (شراهة، عدم ضبط النفس، إباحية، استسلام، فتيشية، شبق رسوم وصور، كتابة شبقية، ارتداء
مغاير، نرجسية، عادة سرية، شبق نفسي تخيلي، ازدواجية، تخنث، تثبيت، نعوظ، سلبية، ضعف، برود، نفور، ضعف
انتعاظ، تقلص مهبلي، عسر جماع، خواف جنسي).

ج-أخرى – شخصية : (اكتئابية، قهرية، منفصمة، مزدوجة، هذائية، نوابية، صرعية، سلبية، مشكلة، منحرفة، قاصرة، مختلة، مهتزة،
متفككة، متصدعة)

(8) الصحة النفسية والتوافق النفسي :

الاختبار أو المقياس	ملخص النتائج
....	....
....	....
....	....

(9) الأسباب النفسية للمشكلة أو المرض:

1- اضطراب النمـــــــو

أ- الحمل: (غير طبيعي، توتر وقلق أثناءه، اضطراب صحة الأم أثناءه، تسمم أثناءه، عدوى أثناءه، غير مرغوب فيه، محاولات إجهاض

ب- الولادة: (عسرة أو باستخدام آلات، قيصرية، إصابة أثناءها، وليد غير مرغوب فيه، تفضيل طفل من الجنس الآخر، رفض الو
تشوهات ولادية) .

ج-الرضاعة : (صناعية، جهل الأم بأساليبها، فطام مبكر، فطام مفاجيء، فطام عنيف) .

د- الطفولة: (تأخر سن: رفع الرأس، الجلوس منفرداً، الحبو، الوقوف، المشي، التسنين، الكلام، ضبط التبول، ضبط التبرز، نظافة الجسم
بداية الاستطلاع والأسئلة، التمييز بين الصواب والخطأ، خبرات نفسية صادمة مثل: موت والد أو أخ، حادث، عملية جراحية،
مرض شديد، انفصال عن الوالدين، إحباط، حرمان، ذكريات أليمة، خبرات جنسية صادمة، إعداد غير كاف للمراهقة).

ه- البلوغ الجنسي والمراهقة: (بلوغ مبكر وشعور بخجل وذنب، بلوغ متأخر وشعور بعجز، تأثر نضج نفسي وجنسي، سوء تربية جنس
معلومات خاطئة، صدمة بلغ، انزعاج وقلق ومخاوف، اتجاه خاطيء نحو الجنس، عدم فهم الدافع الجنسي، عدم الاتجاه عا
نحو الجنس الآخر، خبرات جنسية مؤلمة، عدم توازن في نمو الشخصية جسمياً وعقلياً واجتماعياً وانفعالياً، إعداد غير كاف لمر
الرشد).

و- الزواج: (عنوسة وتأخر زواج، كرة زواج، خواف زواج، هوس زواج، حرمان جنسي رغم الزواج، نقص إشباع نفسي، نقص أمن، نقص
حب، عقم، انفصال، طلاق، ترمل).

ز- سن القعود: (نقص قوى جنسية، تدهور جسمي وعقلي، إحباط، قلق، اكتئاب، شعور بنقص، شعور بعدم الأهمية، محاولة انتحار

ح-الشيخوخة: (فقدان دقة الحواس، ضعف جسمي ونقص حيوية، تصلب شرايين المخ، تدهور وظائف المخ العليا، ضعف حركة، شع
بالحرمان، شعور بالنقص، شعور بقرب النهاية، تدهور نفسي، ملل، سوء توافق مع الجديد، مشكلات تقاعد، عجز واعتماد عل
الآخرين، شعور بعدم النفع، شعور بفراغ وعزلة).

2- **الصـــــــراع:** بين الدوافع والمعايير الاجتماعية، بين الحاجات الشخصية والواقع، داخلي، أدوار اجتماعية، ثقافي بين الأجيال، مع السلطة، بين الرغبة الجنسية وموانع إشباعها).

3- **الإحباط:** (إعاقة رغبات، خيبة أمل، خسارة مالية، رسوب ، فشل، إحباط جنسي، نمو جسمي متأخر، قيود والدية، شعور بعجز، خبرات معوقة، تدخل الآخرين) .

4- **الحرمان:** (من دافع الوالدية لفقدان الولد أو العقم، من حب ورعاية الوالدين، حيوي، نفسي مبكر، بيئي عام، من إشباع الحاجات الأساسية) .

5- **اخفاق حيل الدفاع النفسي:** (اخفاق الكبت، استحالة الإعلاء، تعويض زائد، إسقاط زائد، تفكيك، انسحاب، نكوص، إغراق في الخيال وأحلام يقظة، إفراط تبرير، سلبية) .
6- **الخبرات السيئة والصادمة:** (موت عزيز، تحطيم أمل، جرح كبرياء، حب وتجارب جنسية سيئة، تجارب صادمة، أزمات اقتصادية، مشكلات اجتماعية، خبرات شاذة) .
7- **العادات غير الصحية:** (جسمياً: كما في المشي والكلام، عقلياً: مثل نقص المعرفة بالمبادئ العلمية الأولية، اجتماعية: مثل ضعف الضمير ونقص تحمل المسؤولية الاجتماعية وسوء الأخلاق والضلال الديني والسلوك الاجتماعي الغبي، انفعالياً: مثل اضطراب ردود الفعل الانفعالية ونقص الإرادة وعدم ضبط النفس والسلوك الانفعالي الغبي) .
8- **أخرى:**

- تناقض انفعالي: (حب وكراهية، شعور بالأمن والقلق، تحرر نفسي وشعور بذنب) .
- ضغوط نفسية: (منافسة، مطالب تعليم، مطالب مهنية، مطالب زواج، مطالب المدنية المتغيرة).
- إطار مرجعي خاطيء: (بخصوص الحقيقة، والقيم، والعالم الخارجي) .

(10) الأعراض النفسية للمشكلة أو المرض:

1- اضطرابات الإدراك:

- هلوسات: (سمعية، بصرية، شمية، ذوقية، لمسية، جنسية، توقع)
- خداع : (سمعي، بصري، شمي، ذوقي، لمسي)

2- اضطرابات التفكير

- اضطرابات إنتاج الفكر: (تفكير: اجتراري، ذاتي، غير واقعي)
- اضطرابات سياق الفكر: (طيران أفكار، بطء، ترديد، عرقلة، خلط، إسهاب، تشتت).
- اضطرابات محتوى الفكر: (أوهام منظمة، أوهام غير منظمة، توهم: عظمة، اضطهاد، مرض، إثم، إشارة، تأ انعدام، تغير الشخصية، تغير الكون، وسواس، مخاوف، فقر أفكار، ضغط أفكار، انتزاع أفكار، إقحام أف تناقض أفكار، انشغال، سفسطة، رمزية، أفكار قهرية، بلادة فكرية) .

3- **اضطرابات الانفعال:** (قلق، اكتئاب، توتر، فزع، ذعر، تبلد، خمول، لا مبالاة، تناقض انفعالي، عدم ثبات انفع انحراف انفعالي، زهو، تجلي، وجد، استثارية، مشاعر ذنب شاذة) .

4- اضطرابات الحركة :

- نشاط حركي: (زائد، ناقص، غير مستقر، متوتر، متدهور، مضطرب، متكرر) .

- أخرى: (وهن، شلل، عمه حركي، هزع، تقلاب، حركات راقصة، تشنج، تقلص عضلي، خلجات، ارتجافات، تخشب، آلية، سلبية، عسر، لازمات)

5- **اضطرابات الذاكرة:**

- فقد الذاكرة: (عضوي، نفسي، رجعي، لاحق) .
- خطأ ذاكرة: (تزييف، تأليف، ألفة، جدة) .
- أخرى: (اضطراب حفظ واسترجاع، فجوات ذاكرة، فلتات لسان، زلات قلم، نسيان عمل شيء، استخدام كلمات خاطئة) .

ج

6- **اضطرابات الكلام :**

- عامة: (جسمه، تأخره، كلام تشنجي، كلام طفلي، لغة جديدة) .
- الطلاقة: (لجلجة، عقلة) .
- كم الكلام: (ثرثرة، قلة كلام، خرس) .
- سريان الكلام: (بطؤه، سرعته، قلته) .
- تكرار الكلام: (نمطية، اجترار كلام، مصاداة) .
- النطق: (إبدال تردد، لعثمة) .
- الصوت: (خنن، غلظته، حدته، شدته، فقدانه، بحة) .
- أخرى: (اندفاع، سلبية، امتناع، كلام مع النفس).

7- **اضطرابات الوعي**

- (تغيم وعي، اضطراب توجيه، ذهول، هذيان، حالة حالمة، خلط) .

8- **اضطرابات الانتباه :**

- زيادته، قلته، تحوله، سهيان، انشغال.

9- **الاضطرابات العقلية المعرفية :**

- ضعف عقلي، خبل .

10- **اضطرابات النوم :**

- كثرته، قلته، أرق، تقطعه، اضطرابات نظامه، كلام أثناءه، مشي أثناءه، مخاوف ليلية، أحلام مزعجة، كابوس.

11- **اضطرابات التغذية :**

- قلة الأكل، الإفراط، البطء، فقط الشهية، الشره، الإمساك عن الأكل، تقاليع الأكل، التقيؤ.

12- **اضطرابات الإخراج :**

- بوال، تبرز لا إرادي.

13- اضطرابات العادات :

- مص أصابع، قضم أظافر، لازمات، لعب بأعضاء الجسم.

14- اضطرابات المظهر العام :

- اضطراب: النمط الجسمي، تعبيرات الوجه، حالة الملابس، الشعر، الوضع، الوقفة، المشية، المظهر الخارجي.

15- أخرى :

- اضطراب التفهم، اضطراب البصيرة.

(11) الأمراض النفسية : [يطبق اختبار التشخيص النفسي، للمؤلف]

أ- ملخص نتائج اختبار التشخيص النفسي:

- [الأمراض التي تزيد درجتها عن حدود العادي مرتبة] .

....

ب- تحديد بعض الأمراض:

- العصاب [عام]: عصاب: حاد، خوف، تقاعد، اجتماعي، إصابة، حادث، تعويض، ترقب، تعب، مهنة، حرب، جنسي، عوانس.
- القلق: (قلق: بسيط، تفاعلي، الفحص) .
- الضعف العصبي: مستمر، دوري.
- الخواف: (خواف: رعد، برق، ماء، أنهار، بحر، مطر، رياح، نجوم، أعماق، ظلام، جنس، جماع، زواج، تناسل، أمراض تناس أماكن مرتفعة، أماكن متسعة، أماكن مغلقة، عزلة، عفاريت، دم، نار، موت، امتحانات، ناس، جموع، رجال، نساء، أط شيوخ، غرباء، أجانب، زنوج، مشوهين، قطط، فئران، كلاب، ثعابين، سمك، طيور، حيوانات، حشرات، جراثيم، ديدان، أق مرض، عجز، تشوه، سرطان، مرض قلب، مرض جلد، مرض عصبي، صلع، إصابة، تسمم، عقاقير، فرح، رموز، أصوات، ك كتابة، لغات أجنبية، ألوان، روائح، لمس، تذوق، عبور الشارع، سفر، عربات، قطارات، كبارى، مسننات، مكنات، أشياء ك أشياء صغيرة، خرافات، رقم 13، عرى، مسؤولية، خجل، أكل، نوم، خواف شامل، خواف الخواف) .
- الهستيريا: (هستيريا: تحويلية، مكتسبة، صدمة، اضطراب هستيري مثل: هوس، صرع، عمى، صمم، خرس، شلل، تش تقلص، اختلاج، رجفة، خوريا، مشية، انهيار، غيبوبة، نهجان، ضعف أعصاب).
- الوسواس والقهر: (وسواس جسمي، وسواس دفع، سلوك وسواسي قهري) .

- الذهان [عام]: ذهان: عارض، موقفي، خفيف، حاد، مزمن، دوري، وظيفي، عضوي، إصابة، إنهاك، سجن، عقاقيري، كح
تسممي، شيخوخو، تدهوري) .
- الاكتئاب: اكتئاب : بسيط، حاد، تفاعلي، انتكاسي، باسم، كحولي، ذهولي، جمودي، سن القعود، شيخوخة.
- الهوس: هويس: خفيف، حاد، وقتي، دوري، مزمن، قلقي، هستيري، هذياني، جنسي، جمال، كذب، قتل، انتحار، سرقة، إش
نار، كتابة، عد، طرب، انشراح، رقص، خمر، مخدرات، عقاقير، تدين، ثرثرة، هائج، شغل، اغتسال، غنى، عطاء، أنانية، ح
حب أجانب، اغتراب، حنين إلى الوطن، شك، أكل، تناسق، مظاهر، شيخوخة.
- الفصام : فصام: بسيط، مبكر، حركي جمودي، حركي هياجي، هذائي، كامن، تفاعلي.
- الهذاء: هذاء: حاد، كامن، دوري، كحولي، غيرة، اضطهاد، عظمة، خيلاء، تدين، شيخوخة.

(12) أخـــــــــــرى

أ- اضطرابات السلوك الظاهر:

- سلوك: شاذ، غريب، انسحابي، انفعالي، نمطي، تعويضي.

ب- سوء التوافق:

- سوء توافق: شخصي، أسري، اجتماعي، تربوي، مهني، انفعالي، مع الواقع

ج- مفهوم الذات السالب:

- نقص تطابق بين مفهوم الذات الواقعي والمثالي، نقص تقدير الذات، اضطراب مفهوم الجسم.

د- مفهوم الذات الخاص:

- [يطبق اختبار مفهوم الذات الخاص، للمؤلف].

المعلومات	النتائج
المحتويات ذات الوزن الكلينيكي	....
المشكلة الرئيسة	....
المشكلات الخاصة	....
تغليف الذات	....
المقاومـــــــــة	....

رابعاً – البحث الاجتماعي

(1) آخر بحث اجتماعي:

تاريخه: .... اسم الأخصائي ....

عنوانه : .... الهاتف: .... هل يمكن سؤاله عن الحالة: (نعم، لا)

(2) المشكلات الاجتماعية السابقة:

المشكلة	العمر	المدة	الأخصائي	النتائج
....	....	....	....	....
....	....	....	....	....
....	....	....	....	....

(3) المشكلات الاجتماعية في الأسرة:

الاسم	العمر	المشكلة	المدة	الأخصائي	النتائج
....	....	....	....	....	....
....	....	....	....	....	....
....	....	....	....	....	....

(4) الأســــــرة:

أ- الأب

توفقه النفسي: (- . +) صحته العامة: (- . +) اتجاهه نحو العميل (- . +)

اتجاه العميل نحوه: (- . +) علاقته بالعميل: (- . +) مركزه الاجتماعي : (- . +) .

العمر عند الزواج أول مرة .... عدد مرات الزواج وتاريخه ....

عدد مرات الانفصال وتاريخه.. عدد مرات الطلاق وتاريخه ....

أرمل: (نعم،لا) تاريخ وفاة الزوجة : .... ميوله:

....

ب- الأم

توافقها النفسي: (- . +) صحتها العامة: (- . +) اتجاهها نحو العميل (- . +)

اتجاه العميل نحوها: (- . +) علاقة العميل بها: (- . +) مركزها الاجتماعي : (- . +) .

العمر عند الزواج أول مرة .... عدد مرات الزواج وتاريخه ....

عدد مرات الانفصال وتاريخه.. عدد مرات الطلاق وتاريخه ....

عدد مرات الحمل .... عدد مرات الإجهاض .... عدد مرات الميلاد الميت .... أرملة : (نعم، لا)

ج- العلاقة بين الوالدين (- . +)

مشكلاتها (مضطربة، زواج غير سعيد، خلافات، عدم تكافؤ اقتصادياً أو ثقافياً أو اجتماعياً أو فكرياً أو دينياً، عدم توافق جنسي، علاقات خ
الزواج، مشكلات تنظيم نسل، تدخل أهل، شجار، انفصال، طلاق، عدم اهتمام بالأسرة) .

د- العلاقة بين العميل والوالدين (- . +)

مشكلاتها: (مضطربة، الوالدان نموذج سيء، مثالية وارتفاع مستوى الطموح، أم عاملة لا تعتني بالعميل، عدم رغبة الوالدين في العميل، ات
سالب نحو جنسه، رفض وإهمال ونقص رعاية، حماية زائدة، تدليل، تسلط، شدة تعلق بالوالدين والاعتماد عليهما، عدم ثبات مع
العميل، مشكلات نظام وتضارب نظم، مغالاة في المستوى الخلقي، نظم جامدة، قيود شديدة، عزلة، عقاب، أخطاء تربية جنسية، ارت
انفعالي بالوالد من الجنس الآخر، مشاهدة أو ملاحظة مواقف جنسية بين الوالدين، تمرد، معارضة، خضوع، كراهية) .

هـ- الإخوة والأخوات : [بالترتيب حسب الميلاد، ومركز العميل بينهم]

الاسم	اتجاهه نحو العميل (+ . -)	اتجاه العميل نحوه (+ . -)	علاقته بالعميل (+ . -)	توافقه النفسي (+ . -)
....	....	....	....	....
....	....	....	....	....
....	....	....	....	....
....	....	....	....	....
....	....	....	....	....
....	....	....	....	....
....	....	....	....	....

و- العلاقة بين العميل والأخوة والأخوات (- . +)

مشكلاتها (مضطربة، ميلاد طفل جديد وتحول الانتباه نحوه، غيرة، تفرقة في المعاملة، تنافس) .

ز- زوجة أب [إن وجدت]

الاسم .... العمر .... المهنة ....

المستوى التعليمي : (أمي، يقرأ ويكتب، شهادة ....) العنوان ....

الهاتف .... الجنسية .... توافقه النفسي: (- . +) علاقته بالعميل (- . +)

اتجاهه نحو العميل (- . +) اتجاه العميل نحوه: (- . +) .

ط- القرين [الزوجة أو الزوجة]

الاسم .... العمر .... التوافق النفسي: (- . +) الصحة العامة (- . +)

اتجاهه نحو العميل (- . +) اتجاه العميل نحوه: (- . +) علاقته بالعميل (- . +) .

التوافق معه: (- . +)

مركزه الاجتماعي (- . +) طول فترة المعرفة قبل الزواج.................................. طول فترة الخطوبة ....

العمر عند الزواج .... تاريخ الزواج .... ميوله ....

ي- العلاقة بين العميل القرين [الزوج أو الزوجة] (- . +)

مشكلاتها (مضطربة، زواج غير سعيد، خلافات، عدم تكافؤ اقتصادياً أو ثقافياً أو اجتماعياً أو فكرياً أو دينياً، عدم توافق جنسي، مشك جنسية، علاقات خارج الزواج، مشكلات تنظيم نسل، تدخل أهل، شجار، انفصال، طلاق، نقص اهتمام بالأسرة) .

ك- الأولاد

الاســـــــــــم	اتجاهه نحو العميل (+ . -)	اتجاه العميل نحوه (+ . -)	علاقته بالعميل (+ . -)	توافقه الشخصي (+ . -)
....	....	....	....	....
....	....	....	....	....
....	....	....	....	....
....	....	....	....	....
....	....	....	....	....
....	....	....	....	....
....	....	....	....	....

ل- العلاقة بين العميل والأولاد (- . +)

مشكلاتها : (مضطربة، رفض، إهمال، كراهية)

مـ- الأقارب والآخرون الذين يعيشون مع الأسرة

الاســـــــــــــم	القرابة	اتجاهه نحو العميل (+ . -)	اتجاه العميل نحوه (+ . -)	علاقته بالعميل (+ . -)	توافقه الشخصي (+ . -)
....	....	....	....	....	....
....	....	....	....	....	....
....	....	....	....	....	....
....	....	....	....	....	....
....	....	....	....	....	....
....	....	....	....	....	....
....	....	....	....	....	....

ن- العلاقة بين العميل والأقارب والآخرون الذين يعيشون مع الأسرة (- . +)

مشكلاتها : (مضطربة، كراهية، عدوان)

س- أسباب الاضطراب في الأسرة (- . +)

(والدان عصابيان، تغير في تجمع الأسرة، مستوى اجتماعي اقتصادي منخفض، انحراف معايير الأسرة، عدم استقرارها وزيادة حركتها الرزق، أعمال منزلية شاقة، اعتماد زائد على الغير، عدوان، اسم لا يقبله، أسماء غير مقبولة يلقبه بها أهله، لغة غير سليمة، جو أسري ملائم، زيادة محرمات وممنوعات) .

ع- الوضع الاقتصادي العام للأسرة (- . +)

الدخل الشهري		**توافقه الشخصي (- . +)**	
			مليم جنيه
مرتبات وأجور	....	المسكن	....
معاشات	....	المأكل	....
عقارات	....	الملبس	....
أطيان	....	التعليم	....
مساعدات	....	المواصلات	....
مصادر أخرى	....	مصاريف عامة ونثريات	....
الجملة		الجملة	

ف- المشكلات الاقتصادية في الأشرة :

(سوء أحوال اقتصادية، هزات وكوارث اقتصادية، عدم رضا بالحالة الاقتصادية، صعوبة الحصول على ضروريات الحياة) .

ص- الســـــــــــكن (- . +)

نوعه (خاص، شقة، مشترك) عدد الحجرات .... عدد الأفراد في الحجرة ....

هل للعميل حجرة خاصة : (نعم،لا) مكان نوم العميل .... حالة السكن: (- . +)

الشروط الصحية في السكن : (- . +)

ق- مشكلات عامة في الأسرة

(يوجد من لديه إحدى هذه الحالات: غير شرعي، انتحار، عاهة، إدمان، إجرام، أمراض تناسلية): أخ

.... من هو : ....

ر- الاتجاه العام للأسرة : (محافظة، عادية، متحررة) .

(5) المدرسة:

أ. البداية :

تاريخ بدء دخول المدرسة: .... العمر عند بدء دخول المدرسة ....

مستوى بدء المدرسة : (روضة، ابتدائي) أول مدرسة دخلها .... رد الفعل عند بدء دخول المدرسة (- . +) أي الصفوف الدراسية

أعادها .... سبب الإعادة ....

ب- المدارس والكلية التي درس بها :

المرحلة	اسم المدرسة أو الكلية	السنوات التي قضاها بها	الميل العام نحوها (+ . -)	الميل العام نحو المواد الدراسية (- + .	التوافق الدراسي العام (- + .	المواظبة (+ . -)	مستوى التحصيل +
ابتدائي	....	....	....	....	....	....	....
اعدادي	....	....	....	....	....	....	....
ثانوي	....	....	....	....	....	....	....
عالي	....	....	....	....	....	....	....

جـ- المواد التي درسها أو يدرسها حديثاً

مواد محبوبة	التقدير	مواد غير محبوبة	التقدير	مواد سهلة	التقدير	مواد صعبة	التق
ابتدائي	....	....	....	....	....	....	....
اعدادي	....	....	....	....	....	....	....
ثانوي	....	....	....	....	....	....	....
عالي	....	....	....	....	....	....	....

د- العلاقة بين العميل وبين مدرسيه وأساتذته

ابتدائي : (-. +) إعدادي (-. +) ثانوي (-. +) عالي (-. +) .

هـ- العلاقة بين العميل وبين زملائه

ابتدائي : (-. +) إعدادي (-. +) ثانوي (-. +) عالي (-. +) .

و- التعاون بين الأسرة وبين المدرسة

ابتدائي : (-. +) إعدادي (-. +) ثانوي (-. +) عالي (-. +) .

ز- أسباب الاضطراب في المدرسة

(ضغوط الجماعة الجديدة، إخفاق المدرسة في تحقيق نمو الشخصية، تهديد وعنف، نقد وتوبيخ، زيادة مستوى التحصيل عن مس قدراته، نقص استعداد دراسي، صعوبات تعلم، تأخر دراسي، صعوبات تعلم، تأخر دراسي، اضطراب علاقة مع الزملاء، اضطراب علاقة الأساتذة) .

ح- المشكلات السلوكية في المدرسة :

(غياب، هروب، كسل، عدوان، انطواء، ضيق اهتمامات، أخرى ....) .

بداية ظهورها .... المواقف التي تظهر فيها ....

ط- المواقف الشاذة في المدرسة

في الفصل .... أثناء اللعب ....

أثناء الأكل.. أثناء الرحلات ....

كيف يستجيب للفشل ....

ي- ملاحظات أخرى في المدرسة

الهوايات وأنواع النشاط الأخرى خارج المنهج [ثقافي، اجتماعي، فني، رياضي)

ابتدائي.. إعدادي...

ثانوي .... عالي ....

ك- المواهب والمهارات الخاصة

ابتدائي.. إعدادي...

ثانوي .... عالي ....

التفوق العلمي وجوائزه.. التفوق الاجتماعي وجوائزه ....

التفوق الفني وجوائزه.. التفوق الرياضي وجوائزه ....

كيف يستجيب للنجاح ....

الخطط الدراسية للمستقبل ....

(6) المهنـــــــــــــة:

أ – حاليـــــــــــا :

المهنة الحالية .... الدرجة المالية ....

عنوان العمل .... تاريخ بدء العمل ....

الأجر من العمل في الشهر.. مهن أخرى بعض الوقت ....

الاســــــــــتقرار في العمل : (- . +) الرضـــــــــا عن العمل : (- . +) التقدم في العمل : (- . +) الشعور بالمسؤ

في العمل : (- . +) العلاقة بالرؤساء: (- . +) العلاقة بالزملاء : (- . +) التوافق المهني: (- . +) عدد مرات الغياب

الشهر .... أسباب الغياب ....

ب– المهن السابقة :

المهنة	الدرجة	جهة العمل	تاريخ بدء العمل	السنوات التي قضاها في العمل	عدد مرات الغياب في الشهر	سبب الغياب	سبب المه
....	....	....	....	....	....	....	....
....	....	....	....	....	....	....	....
....	....	....	....	....	....	....	....
....	....	....	....	....	....	....	....

ج- أسباب الاضطراب في المهنة

(اختيارها بالصدفة، فرضها، عدم مناسبتها للقدرات والاستعدادات والميول، نقص التدريب المهني، اضطراب العلاقة مع الرؤساء، اضط العلاقة مع الزملاء، عدم كفاية الأجر، إرهاق في العمل، عمل يؤثر على الجهاز العصبي، سوء ظروف العمل، استغلال إيقاف عن الع تعطل وبطالة، اضطراب نظام العمل، فوضى، إحباط وعدم تحقيق مطامح) .

د- ملاحظات أخرى على المهنة : ....

هـ- الخطط المهنية المستقبلية : ....

(7) المجتمع:

أ – الجيرة :

المستوى الاجتماعي الاقتصادي العام للجيرة: (- . +) علاقته بالجيرة : (- . +) التوافق الاجتماعي مع الجيرة (- . +) .

ب – الرفاق :

الرفاق والأصدقاء بصفة عامة: (أكبر عمراً، أصغر عمراً، من نفس العمر، من نفس الجنس، من الجنس الآخر) عدد الرفاق والأصدقاء المقر
(قليل، مناسب، كثير) مستواهم الاجتماعي الاقتصادي: (- . +) علاقته بالرفاق : (- . +) توافقه الاجتماعي مع الرفاق : (-
) اتجاهه نحوهم (- . +) العلاقات مع الجنس الآخر : (- . +) .

رفاق سوء : .... رفاق جانحون ....

ج – الجماعات التي ينتمي إليها : [غير الأسرة والمدرسة والمهنة]

الجماعة	وضعه داخل الجماعة [قيادي، تابع]	توافقه معها (- . +)
....	....	....
....	....	....
....	....	....

د – أسباب سوء التوافق في المجتمع :

- عام: (ضعف معايير اجتماعية، مشكلات جماعة مثل ألم وكراهية وحقد، مجتمع مريض يفيض بالحرمان والإحباط والصراع و
إشباع الحاجات، تجارب اجتماعية أليمة، انطواء وعزلة، نقص تحمل المسؤولية الاجتماعية، عزل الجماعة للفرد، عقاب، خض
سيطرة، تصارع أدوار اجتماعية، تنافس شديد، تأثير إعلام خاطيء) .
- الرفاق والأصدقاء: (قلة عددهم، عدم اندماج معهم، صحبة سيئة، عدوان، جناح، مشكلات يتورط فيها معهم) .
- مشكلات الأقليات: (اتجاهات اجتماعية سالبة، تعصب ضد جماعة الأقلية التي ينتمي إليها، تفرقة عنصرية)
- تدهور نظام القيم: تصارع قيم بين الثقافات، تصارع بين الأجيال، فروق بين القيم الأخلاقية المتعلمة والفعلية، فروق بين القيم المث
وبين الواقع، عدم فهم القيم المناسبة لعمره، عدم احترام القيم الاجتماعية، ضعف أخلاق، ضعف ضمير) .
- الكوارث الاجتماعية والحرب: (كوارث اجتماعية، ظروف اجتماعية ضاغطة، كوارث مدنية، احتمال وقوع الحرب، الحرب) .

هـ - التوافق الاجتماعي:

- التوافق الاجتماعي العام مع المجتمع الخارجي : (- . +)
- المشكلات الاجتماعية الرئيسية التي يعاني منها العميل في المجتمع .
- السمات الاجتماعية السالبة للعميل: (خجول، عدواني، غيور، عنيد، نقاد، شكاء، جانح) .

(8) النخاع الشوكي:

أ - الفحص : [الانعكاسات السطحية: انعكاس: حدقة العين، القرنية والملتحمة، الحنكى، البلعوم، البطن، معلق الخصية، الكفلى، الشرج البصلى، الكهفى، الأخمصي، الانعكاسات العميقة: نفضة الفك، ذات الرأسين، نفضة العضلة العضدية الكعبرية، نفضة العضلة ذات الثلا رؤوس، نفضة الركبة، نفضة الرسغ، الانعكاسات العضوية: انعكاس: البلع ، التبول، الإخراج، الانتصاب] .

ب - الإصابة : (خلل الجذور أو العصب المختص) .

(9) الأعصاب النخاعية الشوكية :

أ - الفحص : [الوخز الموزع في مناطق الجلد التي تغذيها الأعصاب النخاعية الشوكية من الأمام والخلف لتحديد مستوى حدوث الإصابة]

ب - الإصابة : [فقد الإحساس في المنطقة حسب العصب المصاب] .

(1) الجهاز العصبي الذاتي :

أ - الإصابة : [اضطراب النبض، اضطراب ضغط الدم، اتساع حدقة العين، جحوظ العينين، هبوط العينين، انكماش الجفن العلوي، استر الجفن العلوي، حمرة الوجه والرقبة والطرف العلوي، عرق الوجه والرقبة والطرف العلوي، امراض الأعية الدموية العصبية، خلل إفراز العـ اضطراب حركة الأمعاء] .

خامساً - الفحص الطبي

(1) آخر فحص طبي:

تاريخه: .... اسم الطبيب ....

عنوانه : .... الهاتف: .... هل يمكن سؤاله عن الحالة: (نعم، لا)

(2) الأمراض الجسمية السابقة :

المرض	العمر	المدة	العيادة أو المعالج	النتائج
....	....	....	....	....
....	....	....	....	....
....	....	....	....	....

(3) العمليات الجراحية السابقة:

العملية	العمر	العيادة أو الجراح	النتائج
....	....	....	....
....	....	....	....
....	....	....	....

(4) الأمراض الجسمية في الأسرة :

الاسم	العمر	المرض	المدة	العيادة أو المعالج	النتائج
....	....	....	....	....	....
....	....	....	....	....	....
....	....	....	....	....	....

(5) الأمراض الجسمية الوراثية في الأسرة : (تشوهات خلقية وراثية، اضطراب تكوين عصبي وراثي، اضطراب نشاط غدد وراثي، اضطراب نشاط غدد و
عمى ألوان، خوريا، عته عائلي كامن، أخرى ....)

المرض	الاسم	العمر	القرابة للعميل	ملاحظات
....	....	....	....	....
....	....	....	....	....
....	....	....	....	....

(6) الإصابات الجروح والعاهات:

الإصابات والجروح السابقة (إصابات رأس وحدوث تلف في المخ، إصابات جسم في حوادث) .

العاهات وضروب العجز والتشوهات الخلقية ....

كيف يعوضها أو يتغلب عليها .... الاتجاه نحوها: (- . +)

(7) الحالة الصحية العامة :

الحالة الجسمية العامة: (- . +) النمط الجسمي : (نحيف، رياضي، بدين)

النبض .... الحرارة .... ضغط الدم......................... الطول .... الوزن ....

الرأس : (محيطها .... طولها .... عرضها .... ارتفاعها)

الجمجمة (عيوبها، شذوذ الشكل، النمو العظمي الخارجي، الإصابات ....) .

الرقبة : (علامات مرضية ....) .

الحلق واللسان والأسنان: (العيوب: شق الحلق، كبر حجم اللسان، تشوه الأسنان، تضخم والتهاب اللوزتين، عيوب النطق) .

(8) أجهزة الجســـــــم:

أ- **الجهاز الدوري : القلب** .... الأوعية الدموية ....

الأمراض (ضعف قلب، تشنج قلب، ضغط دم مرتفع، ضغط دم منخفض، إغماء، صداع مزمن، صداع نصفي، ذبحة صدرية) .

ب- **الجهاز التنفسي: الصدر :** المحيط عند الشهيق .... المحيط عند الزفير ....

الرئتان : ....

الأمراض: (ربو، نزلة شعبية، التهاب رئوي، التهاب مخاطية الأنف، زكام متكرر، انفلونزا، سعال ديكي، أ

....

ت- **الجهاز الهضمي : المعدة**.. الأمعاء... الكبد ....

الرئتان : ....

الأمراض: (قرحة المعدة والاثنا عشر، نزلة معوية، ألم بطن، عسر هضم، إسهال، التهاب قولون مخاطي، فقد شهية عصبي، تجشؤ، ريح، قيء، ش
أكل وبدانة) .

ث- **الجهاز العضلي الهيكي :**

الحركات النشطة: [قوة العضلات بمقارنة جانبي الجسم في الأطراف العليا والأطراف السفلى]

الحركات الشاذة: (رجفات، انتفاضات، حركات خوربا أو داء الرقص)

التآزر: للأطراف العليا: اختبار الأصبع والأنف، والعينان مقفلتان .... والعينان مفتوحتان ....)

الإيقاع العضلي : (باستخدام شريط معدني ....) .

قوة قبضة اليد : (اليمنى .... اليسرى.........................) استخدام اليد: اليمنى، اليسرى، الاثنان).

هيئة المشي : ....

العيوب: (ضعف عضلات، ضمور عضلات، تضخم عضلات، تشنج عضلات، ضعف انعكاسات وتربة عميقة، شلل تام، شلل نصفي، شلل جزئي في ا
أو الرقبة أو الأطراف العليا أو السفلى، شلل أطفال، كساح، مشية تهادي أو دلف كمشية الطفل، تشوه العمود الفقري، حدب، جنف أي ا
العمود الفقري إلى الجانب، التهاب مفاصل روماتيزمي، آلام ظهر أو لومباجو) .

ج- **جهاز الغدد: (سليم مضطرب) :** الغدة أو الغدد المضطربة ....(زيادة إفراز، نقص إفراز) .
الاضطرابات : (اضطرابات النمو والنشاط الجنسي، بكور جنسي، نقص نمو الخصائص الجنسية الثانوية، عنة، عقم، تأخر النمو بصفة عامة، ق
عملقة، تشوه عظام، جويتر، تتانوس .
أخرى : ....

ح- **الجهاز البولي: الأمراض :** (أمراض كلي، سلس بول، احتباس بول) .

خ- **الجهاز التناسلي : العيوب :** (صغر الجهاز التناسلي، كبر الجهاز التناسلي، قصور إفراز المنسل، فرط إفراز المنسل، اضطراب المظاهر الجنسية الثا
أمراض جنسية تناسلية، ضعف جنسي، برود جنسي، اضطراب حيض، تشنج مهبل، عقم) .

د- **الجلـــــــد : العيوب :** (اضطراب نسيج، سمك جلد، فرط عرق، انعدام عرق، احمرار، تغيرات غذائية مثل القرح، تشوهات أصابع،
وعائية، عيوب ولادية مثل شفة مشقوقة وغيرها، بقع، التهاب، ارتكاريا، أكزيما، ثعلبة أو سقوط شعر، صدفية، حساسية مزمنة، حب شباب)

(9) الحواس:

أ- **الســـــــمع :** قوة السمع (الأذن اليمنى........................... الأذن اليسرى ....) الأمراض ....

ب- **البصـــــر :** قوة الإبصار : العين اليمنى .... العين اليسرى ....
رؤية الألوان : العين اليمنى .... العين اليسرى ....
مجال الإبصــــار .... الأمراض ....

(10) العوامل العضوية المسببة للأمراض النفسية:

أ- **الأمراض :** (معدية مثل الزهري، حادة مزمنة مثل أمراض القلب والسرطان والسكر، حمى مثل التيفود والملاريا والحمى الشوكية، أمراض
العضوية مثل تصلب شرايين المخ والالتهاب السحائي وأورام المخ وإصابة المخ والأعصاب، أمراض الجهاز العصبي الأخرى، نقص فيتامينات،
أوكسيجين، فقر دم، اضطرابات أيض) .

ب- **التسمم :** (تسمم خارجي نتيجة إدمان عقاقير ومخدرات ومهدئات كالمورفين والكوكايين والأفيون والحشيش والباربتيورات، ومعادن مثل الر
والزئبق والزرنيخ، وغاز مثل أول أكسيد الكربون، وكحول، تسمم داخلي مثل تسمم بولي وتسمم كبدي وغيبوبة سكرية وبؤرات ميكر
سامة) .

(11) فحوص طبية أخرى :

الفحص	النتيجة	الفحص	النتيجة
فحص الدم	....	الأشعة السينية	....
فحص البول	....	الرسم الكهربي للقلب	....
فحص الأمصال	....	الرسم الكهربي للمخ	....

سادساً – الفحص العصبي

(1) آخر فحص عصبي:

تاريخه: .... اسم الأخصائي ....

عنوانه : .... الهاتف: .... هل يمكن سؤاله عن الحالة: (نعم، لا)

(2) الأمراض الجسمية السابقة :

المرض	العمر	المدة	العيادة أو المعالج	النتائج
....	....	....	....	....
....	....	....	....	....
....	....	....	....	....

(3) الأمراض العصبية في الأسرة :

الاسم	العمر	المرض	العيادة أو المعالج	المدة	النتائج
....	....	....	....	....	....
....	....	....	....	....	....
....	....	....	....	....	....

(4) الأمراض العصبية الوراثية في الأسرة :

المرض	الاسم	العمر	القرابة للعميل	ملاحظات
....	....	....	....	....
....	....	....	....	....
....	....	....	....	....

(5) المـــــــــــخ:

- **الذكاء :** [باستخدام الاختبارات المقننة] ن. ذ. ....
- **التوجيه :** [الزمان: الوقت واليوم والأسبوع والشهر والسنة، والمكان: المبنى والبلد، والأشخاص....] .
- **الذاكرة :** [المباشرة: إعادة سلاسل الأعداد 7 طرداً و 5 عكساً، الحديثة: أعراض المرض وتواريخها وأسماء المعالجين والأخصائيين، المتوسطة: أحداث الخمس سنوات الماضية قبل ظهور المرض، البعدية: أسماء المدارس التي حضرها وتاريخ التخرج والوظائف السابقة] .
- **الانتباه :** [الخبط على المنضدة عند ذكر رقم 5 بين سلسلة من الأرقام] .
- **التركيز :** [العد بفاصل 7 من 1 – 100 ومن 100 – 1 وذكر أشهر السنة بالعكس] .
- **الاستدلال على تلف الفخ :** [إعادة الجمل الطويلة، شرح الأمثال، اختبار بندر جشطت].

- **الإصابة :**

- نوع الإصابة: (أثر حادث، أثر نزيف، التهاب، ورم، انسداد، ارتفاع أو انخفاض ضغط الدم، نقص تغذية) .
- المنطقة المصابة: (المناطق الحركية: شلل أو ضمور عضلات في المنطقة التي تسيطر عليها المنطقة المصابة، المناطق الحسية: فقدان حس في إ
الحواس أو فقدان حس في المناطق التي تسيطر عليها المنطقة المصابة) .
- إصابات المخ الأخرى: (ارتجاج المخ، ارتفاع ضغط الدم وفقدان الوعي، نزيف وتمزق الأنسجة التي تسيطر عليها المنطقة المصابة) .
- الفص الجبهي: (صداع، نوبات حركية عامة أو جاكسونية، حبسة تعبيرية، خلط، اضطراب توجيه، عمه حركي، متلازمة الاستجابات الهازلة والحمقاء،
نصفي أو عضو أو طرف واحد، ضعف انعكاسات القبضة والمص) .
- الفص الصدغي: (صداع، هلوسات ذوقية وشمية، حبسة إدراكية سمعية، عمى نصف المجال البصري أو ربعه) .
- الفص الجداري : (صداع، نوبات حسية جاكسونية، فقدان إحساس التذبذب والموضع، فقدان حاسة الرسم على الجلد، فقدان القدرة على تعيين الأ
باللمس) .
- الفص القذالي [القذالي]: (نوبات بصرية، عمى نصفي، عمى)
-الوصلة الجدارية القذالية: (حبسة إدراكية بصرية، حبسة إسمية، عدم تمييز اليسار من اليمين، صعوبة حل المسائل الحسابية البسيطة) .

(6) المخ المتوسط:

- **الإصابة :** (علامات إصابة في العصب المخي 3 أو 4، شلل نصفي أو سفلي أو رباعي، فقدان إحساس نصف و / أو ألم عصبي نصفي، عدم قدرة الت
في مسافة الخطو، عدم قدرة العمل الحركي السريع، عسر تآزر، اختلاج تقلصي في جانب، انحراف الرأس أو الوقفة، مشية تخلجية) .

(7) قنطرة فارول:

- **الإصابة :** (علامات إصابة في واحد أو أكثر من الأعصاب المخية 5، 6، 7، شلل النظرة القطرية الجانبية، شلل نصفي أو سفلي أو رباعي، فقد إحـ
نصفي متبادل و/أو فقد إحساس بالألم في نصف الجسم، شلل عضلات العين) .

(8) النخاع المستطيل:

- **الإصابة :** (علامات إصابة في أي من الأعصاب المخية 5، 8، 9، 10، 11، 12 ترأرؤ العين الرأسي و/أو الأفقي، وشلل نصفي أو سفلي أو رباعي،
إحساس نصفي متبادل و/ أو فقد إحساس بالألم في نصف الجسم، عدم قدرة التحكم في مسافة الخطو، عدم قدرة العمل الحركي السريع، عسر
اختلاج تقلصي في جانب، مشية تخلجية مع ميل للسقوط) .

(9) المخيـــــــخ:

- **الفحص :** [اختبار الإصبع والأنف، تحويل راحة اليد لأعلى ولأسفل، التصفيق، قفل أزرة الملابس، اختبار الكعب والركبة، هز الرجلين، المشية والوقفة
- **الإصابة :** (ترأرؤ العينين، عسر تآزر حركة الأطراف، تقطع الكلام، عدم قدرة العمل الحركي السريع، عدم قدرة التحكم في مسافة الخطو، ارتخاء عض
ميل الرأس والوقفة أحياناً، تهزع الجزع) .

(10) الأعصاب المخية:

- **العصب الأول :** [الشمي: حسي، شم]
  - **الفحـــــــــص:** [شم البن، شم وردة].
  - **الإصابة :** (خشم، هلوسات شمية) .

- **العصب الثاني :** [البصري: حسى ، بصر]
  - **الفحص:** [حدة الإبصار باستعمال لوحة كشف على حدة الإبصار بنظارة وبدون نظارة، مجال الإبصار بفحص اتساع مجال البصر، فحص قاع ال إبصار الألوان، ملاحظة جحوظ العينين].
  - **الإصابة :** (فقد قوة الإبصار، انحصار قوة الإبصار في الأشياء الموجودة أماماً فقط أو يميناً فقط أو يساراً فقط) .
- **العصب الثالث :** [محرك العين المشترك: حركي]
  - **الفحص:** [حركة العين أعلى وخارجاً وأعلى وداخلاً في الوسط وأسفل وداخلاً، واستجابة حدقة العين للضوء].
  - **الإصابة :** (سقوط الجفن العلوي، حول العين الخارجي، تمدد الحدقة، انعدام تكيف الإبصار، ازدواج الرؤية، شلل التحديق الأوسط أو إلى أعا إلى أسفل) .
- **العصب الرابع :** [الاستعطافي : حركي للعين]
  - **الفحص:** [حركة العين أسفل وخارجاً، وضع الجفن].
  - **الإصابة :** (ازدواج الرؤية، ارتخاء الجفن) .
- **العصب الخامس :** [ثلاثي الوجوه: حسى وحركي ويتصل بالوجه والأنف واللسان]
  - **الفحص:** [القوة الحركية: تحسس العضلات الماضغة والصدغية عند ضغط الأسنان، الإحساس: باستخدام قطن ودبوس ومقارنة الجانبين في ال والصدغين والذقن، الانعكاسات: القرنية والحنك والفك].
  - **الإصابة :** (فقد إحساس الجلد فوق الجبهة واليأفوخ والوجه وزاويتا الفك، فقد إحساس القرنية والملتحمة، فقد إحساس الغشاء المخاطي بتج الأنف والفم، فقد حاسة التذوق في القسم الأمامي للسان، شلل فضمور عضلات المضغ، نضوب إفراز الغدد الدمعية والمخاطية واللعابية ذلك لجهة العصب) .
- **العصب السادس :** [المبعد: حركي]
  - **الفحص:** [حركة كل عين على حدة وحركة العينين معاً، ملاحظة ارتعاش المقلة، ملاحظة الجحوظ].
  - **الإصابة :** (حول العين الداخلي، ازدواج الرؤية في جهة العصب المصاب، شلل التحديق الداخلي) .
- **العصب السابع :** [الوجهي: حسي للوجه واللسان، حركي لعضلات المضغ]
  - **الفحص:** [الابتسام، النظر إلى أعلى مع تجعد الجبهة، فتح العين ضد المقاومة، التصفير، نفخ الصدغين، كز الأسنان مع فتح الفم، إحساس التذو القسم الأمامي للنسان باستخدام الملح].
  - **الإصابة :** (شلل الوجه، شلل عضلات الجهة وفروة الرأس، تعذر تجعد الجبهة، تعذر قفل العينين جيداً، ضعف الجفون، تعذر إخراج الأ صحيحة، صعوبة المضغ، الوجه المقنع، فقد حاسة التذوق في القسم الأمامي للسان، عدم القدرة على التصفير) .
- **العصب الثامن :** [السمعي الاتزاني: حسي]
  - **الفحص:** [القسم القوقعي: قياس السمع باستخدام دقات ساعة أو سماع الحديث العادي أو الأوديوميتر، توصيل الهواء وتوصيل العظمة الح باستخدام شوكة رنانة، فحص الأذنين بمنظار الأذن خاصة الغشاء الطبلي، القسم الدهليزي: اختبار التوازن].

- **الإصابة :** (صمم، دوار ودوخة، فقدان توازن، مرض الأذن الوسطى حيث توصيل العظم أحسن من توصيل الهواء، صمم العصب حيث ان توصيل الهواء وتوصيل العظم) .

- **العصب التاسع :** [اللساني البلعومي: حسي تذوق، حركي]

- **الفحص:** [التذوق في الثلث الخلفي للسان باستخدام ملح، الانعكاس البلعومي، البلع، الصوت مبحوح أو نحاسي].
- **الإصابة :** (فقد إحساس الحنجرة، فقد انعكاس الحنجرة، فقد التذوق في الثلث الخلفي للسان، انعدام إحساس وإفراز الغشاء المخاطي للبل صعوبة البلع، صعوبة قفل الفكين) .

- **العصب العاشر: :** [المتجول أو الرئوي المعدي: حسي وحركي، وهو جزء من نظير السمبتي]

- **الفحص:** [حالة الحنك وحركة اللهاة عن نطق (آه) نطق الحروف المتحركة، الانعكاس الحنكي، الحنجرة، القلب، النفس، الهضم].
- **الإصابة :** (شلل الحنك الرخو، رجوع الماء من الأنف، شلل الحبال الصوتية، بحة الصوت أو فقدانه، عسرا لكلام، فقدان انعكاس الحنك، فـ الانعكاس الحنجري، صعوبة البلع، بطء وصعوبة النفس، زيادة حركات القلب وضعف النبض، اضطراب إفراز المعدة والأمعاء وا والبنكرياس) .

(11) الإحساس:

- **الفحص :** [الاحساس السطحي باستخدام قطن ودبوس: جانبي الوجه، جانبي الجذع، الأطراف العليا، الأطراف السفلى، الإحساس العميق: م وحركة أصبع اليدا لكبير، وأصبع القدم الكبير، البروزات العظمية في الأطراف العليا والأطراف السفلى باستخدام شوكة رنانة، إحساس العضلات وال وجذع العصب، الإحساس بالمجسمات الموضوعة في اليد مثل مكعب وكرة والعينيان مقفلتان، أخرى: الألم، الضوء، الحرارة، البرودة] .

- **الإصابة :** (خلل أو اضطراب أو فقد إحساس في المنطقة المحددة، إحساس مرضي، وجع رأس، دوار، صرير، تنميل) .

(12) فحوص عصبية أخرى:

الفحص	النتيجة	الفحص	النتيجة
الفحص المنظاري للعين	....	التصوير الإشعاعي للحبل الشوكي	....
قياس المجال البصري الخارجي	....	التوصير الإشعاعي للمخ	....
الأشعة السينية للجمجمة	....	رسم المـــــــــــــخ	....
الأشعة السينية للعمود الفقري	....	فحص السائل المخي الشوكي	....

سابعاً – ملاحظات عامة

(1) آخر فحص عصبي:

فهم العميل لطبيعة وغرض الفحص (- . +) فهم التعليمات (- . +) الاتجاه نحو الفحص (- . +) الاهتمام بالفحص (- . +) الرغبة في إجراء الفحص (- . +) الجهد الذي يبذله (- . +) الانتباه (- . +) التعاون (- . +) القدرة على التعبير عن النفس (- . +) مجرى الحديث (- . +) النشاط الجسمي (- . +) .

الأمور غير العادية الغريبة التي صدرت من العميل أثناء الفحص ....

....

ملاحظات أخرى : ....

....

....

- **الإصابة :** (حول العين الداخلي، ازدواج الرؤية في جهة العصب المصاب، شلل التحديق الداخلي) .

ثامناً – ملخص الحالة

(تلخص أهم النواحي المرضية في ضوء البيانات العامة وتحديد المشكلة أو المرض الحالي والفحص النفسي- والبحث الاجتماعي الطبي والفحص والملاحظات العامة)

ملخص البيانات العامـــة ....

....

ملخص المشكلة أو المرض الحالي ....

....

ملخص الفحص النفسي ....

....

ملخص البحث الاجتماعي ....

....

ملخص الفحص الطبي ....

....

ملخص الفحص العصبي ....

....

ملخص الملاحظات العامة ....

....

التشخيص ....

....

التوصيـــــات ....

....

اسم المرشد أو المعالج: .... **التوقيع:** .... **التاريخ:** ....

مؤتمر الحالة:

ويفضل البعض تسميته بمناقشة الحالة وهو جهد جماعي تعاوني في جمع المعلومات تكون الحاجة له أكثر من رأي أو جهد فرد وواحد ويمكن تعريفه بأنه اجتماع مناقشة خاص يضم فريق الإرشاد كله أو بعضه ويضم كل أو بعض من يهمهم أمر العميل وكل أو بعض من لديه معلومات خاصة به أو مستعد للتطوع والحضور شخصيا للأولاد بها للمشاركة في تفسيرها وفي إبداء بعض المعلومات بموافقة العميل.

ويضم مؤتمر الحالة عادة المرشد الاختصاصي النفسي والاختصاصي الاجتماعي والمدرس والمرشد ومن أعضائها البارزين الوالدين وقد يضم محيل الحالة والمدير وغيرهم وعادة يتولى المرشد إدارته حتى لا يتحول إلى مجرد جلسة عامة.

أنواع مؤتمر الحالة:

هناك عدة من مؤتمرات الحالة منها مؤتمر الحالة الواحدة ومؤتمر الحالات ويعقد لدراسة مجموعة من حالات كما في المتفوقين أو المتسربين أو الجانحين أو ذوي المشكلات العامة الشائعة مؤتمر الاختصاصين ويضم المختصين في الإرشاد لتبادل الآراء والتعاون في الإرشاد لتبادل الآراء والتعاون في دراسة حالة واحدة أو عدة حالات وقد يعقد مؤتمر يضم الاختصاصين وغير الاختصاصين ممن يهمهم أمر العميل ويختص بحالة واحدة. وقد يعقد مؤتمر ليضم المرشد والعميل والوالد أو الوالدين ويفيد هذا النوع من المؤتمرات في المرحلة الابتدائية أكثر منه في المراحل اللاحقة لميل المراهقين والشباب الاستقلال من الوالدين.

عوامل نجاح مؤتمر الحالة:

هناك شروط لضمان نجاح مؤتمر الحالة:-

1- أن يعقد للحالات الضرورية والتي تصلح كحالة مؤتمر.
2- أن يعقد بموافقة العميل.
3- مراعاة المعايير الأخلاقية بعدم إفشاء أسرار العميل وتأكيد سرية ما يدور فيها.
4- الحضور الاختباري للمؤتمرين حتى تكون مشاركتهم جادة وغير روتينية.
5- الاهتمام بالحالة أو الحالات المعروضة مع فهم طبيعة المؤتمر والهدف من عقده مع الالتزام بالجدية والموضوعية وسعة الأفق.
6- أن يسود جو غير رسمي مع توافر قدر من المسؤولية في نفس الوقت إذ يجب أن يعرض المؤتمرون معلومات هامة وحديثة ولازمة.
7- مراعاة التخصصات والخلفيات المختلفة لأعضاء المؤتمر.

مميزات مؤتمر الحالة:

يتميز مؤتمر الحالة بما يلي:-

1- يوفر للمرشد معلومات كثيرة ومتنوعة عن العميل تفيد في مناقشة الفروض المختلفة التي توضح عن الحالة وتساعد في تشخيصها.
2- يفيد في تجميع أكبر قدر من المعلومات من مصادر متعددة ومن وجهات نظر مختلفة في وقت قصير وبذلك يعتبر بمثابة استشارة وتبادل أراء تفيد في الحكم على التقديرات الذاتية لكل من المرشد والعميل.
3- يفيد في حالة العميل الجديد لكون المعلومات الخاصة عنه قليلة.
4- يمكن التعرف من خلاله على من يستطيع أن يسهم في عملية الإرشاد من غير أعضاء هيئة الإرشاد.

5- يثرى المشاركين بالخبرة والممارسة ويشعرهم بفائدتهم ويتيح لهم فرصة الاطلاع على أهمية الدور الذي يقوم به كل من زملائه.
6- يعتبر الوسيلة النموذجية للاتصال بالأسرة وغيرها من مصادر المجتمع في الإرشاد النفسي.

عيوب مؤتمر الحالة:

لمؤتمر الحالة بعض العيوب أهمها:-

1- قد يستغرق وقتا طويلا ويعطي معلومات قليلة.
2- قد تأتي المعلومات التي يسفر عنها المؤتمر شتاتا غير منسق وغير.
3- قد لا يتوفر الوقت الذي الكثيرين لحضور المؤتمر مما يهدد بالفشل.
4- قد يعتقد البعض أن مشاركتهم في المؤتمر تدخل في خصوصيات العميل مما يدفعهم إلى عدم حضوره.

نماذج من مشكلات الطلاب:

1- نوع الحالة: الغش

لوحظ تفشي حالة الغش بين الطلبة وهي لا شك لها أثارها السلبية على القائمين بها إلى جانب خطورتها على المستوى العلمي للمدرسة وسمعتها.

الإجراءات:

تم الاتفاق بين الإدارة والمدرسين على الحد من هذه الظاهرة وذلك باستفسار كل الجهود المكنة لمراقبة امتحانات الشهر الثاني من السنة الدراسة ورصد حالات الغش دون إعلان أي منها أثناء سير الامتحانات ومعالجة حالة بشكل انفرادي وبهدف الإصلاح وليس العقاب وذلك بعدم اتخاذ أي إجراء ضد الطالب إلا إذا تكررت الحالة بعد شرح مساوىء هكذا سلوك على المجتمع على سمعة الطالب نفسه وقد تم رصد (15) حالة غش.

الأسباب:

بعد مناقشة الحالات بشكل انفرادي تم التوصل إلى رصد الأسباب الواردة في أدناه لقيامهم بالغش.

1- الخجل، رغم أن للطالب أعذار وجيهة بعدم الاستعداد للامتحان لكنه يخجل من مواجهة المـدير أو المدرس المختص ويطلب منه تأجيل الامتحان.

2- ضعف أساس الطالب في المادة المعنية (اللغة الانكليزية مثلا) ونجاحه فيها من الصف السابق أو المرحلة السابقة من غير استحقاقه.

3- صعوبة المادة وكثرة المفردات والمصطلحات مالم يألفوه في دراستهم السابقة.

4- ضعف الثقة بالنفس.

5- تراخي بعض المدرسين في المراقبة الامتحانية.

6- تواتر وتكرا الامتحانات يوما بعد الأخر.

7- تشدد الإدارة وبعض المدرسين في عدم تأجيل الامتحانات.

8- عدم توفر الوقت الكافي للمراجعة بسبب عدم مراعاة صعوبة المادة أحيانا أو كون الامتحان في صباح الثلاثاء بعد أن يكون الطالب قد داوم عصر الاثنين في المدرسة.

الحلول:

وضعت المدرسة إدارة ومدرسين وبالتعاون مع المرشد التربوي خطة لتجاوز الأسباب التي مر ذكر ها وخلق جو نفسي ملائم أثناء إجراء الامتحانات والابتعاد عن الأسئلة الغامضة وغير الموضوعية. إضافة إلى ذلك تولى المرشد التربوي عقد ثلاثة اجتماعات مع طلبة المدرسة كافة قبيل امتحانات نصف السنة والفصل الثاني والامتحانات النهائية ثم التشديد فيها على موضوع الغش وسلبياته.

النتائج:

لم يتكـرر الغـش مـن قبـل أي مـن هـؤلاء الطـلاب (15) ولا مـن قبـل أي طالـب أخـر والى نهايـة الامتحانات النهائية إطلاقـا. ولكـن هـذا لا يعنـي تـرك الحبـل عـلى الغـارب بعـد ألان وإنمـا المطلـوب منـا كمرشدين أن نؤكد على متابعة هذه الحالة والتشديد عليها باستمرار لأنها قابلة للنمو مرة أخرى.

2- نوع الحالة: سلوك عدواني:

طالب في الصف الأول المتوسط الشعبة (أ) يحترم الإدارة والمدرسـين والمعلمـين في المدرسـة كافـة ولا يعبث قط بأثاث المدرسة أو مرافقتها لكنه من الناحية الأخرى متأخر دراسيا ويتوقع الجميع رسوبه للسنة الثانية والاهم من هذا كله انه عدواني في سلوكه ويعتمد إيقاع الأذى بزملائـه ويسـتهدف في عدوانـه دائمـا من هم اكبر منه سنا وقد ظهر عليه هذا النوع من السلوك العام المـاضي وهـو يسـتخدم الكلـمات القويـة والخاطفة تساعده في ذلك قوة بنيته بالمقارنة مع أقرانه في نفس السن وعنـدما يسـأل عـن سـبب سـلوكه هذا قال أنا لست من هواة إيقاع الأذى بالآخرين أبدا وإنما اقصـد مـن وراء سـلوكي هـذا تأديـب كـل مـن يتكبر ويزهو ويتعدى على الآخرين ليصبحوا متواضعين مع الناس.

أسباب الحالة:

إن مصدر الحالة هو الأخ الأكبر للطالب موضوع البحـث الـذي صـار بمثابـة الرائـد والراعـي والأمـر الناهي والمعلم وشريك والده في هذه السلطة الجائرة التي يئن الطالب تحت وطأتهـا ويبـدو أن الأسـاليب التربوية الخاطئة المستخدمة ضده ولدت عنده مشاعر الكبت والحرمان والرغبة في الانتقام ممـن يكـبره في السن أو ممن هو في سن أخيه الأكبر بتعبير أدق كأسلوب للتنفيس عن معاناته وان كان بطريقـة عدوانيـة وبدائية.

خطة العلاج:

1- الطالب من الوالدين إبلاغ الابن الأكبر بعدم التشديد المستمر في تربية أخيه ومراعاة وشعوره والأخذ بآرائه إن كانت معقولة واستشارة الوالد في الأمور التي يستعصي عليه اتخاذ قرار فيها وخاصة ما يتعلق بتربية إخوته وفي حالة عدم قدرته القيام بالمهمة وفق هذا الأسلوب إعفائه منها.

2- إحاطة صاحب المشكلة بالعطف والحنان وسماع أرائه ومقترحاته في البيت والمدرسة ليشعر بأنه إنسان له مكانته واحترامه.

3- غرس الثقة في نفسه بإعطائه بعض المسؤوليات التي تلائم إدراكه وقدراته وقد عين مراقبا لصفه بحد انتقال مراقب الصف لمدرسة أخرى.

4- مراقبة مستواه العلمي وتشجيعه على الدراسة (في البيت والمدرسة).

النتائج العرضية للحالة:

يقول المرشد التربوي الذي تولى الحالة من خلال متابعين لسلوك (ش) لاحظت بأنه اخذ يكتسب عادة جديدة وهو التغيب عن الدروس الأخيرة أحيانا ولا يسجل اسمه في ورقة الغياب بتوصية منه كمساعدة، وعلى اثر ذلك استدعى من قبل الإدارة للوقوف على ألأسباب الحقيقية لسلوكه الجديد ورغم ذلك تكرر غيابه فوجه له الإنذار هذه المرة على محاسبته وإعلام والده بذلك وتنجميته من مسؤوليته المراقب إلى مساعد مراقب وقد أقنعته بجزائه العادل وبمساوئ الغياب وضرورة أن يواظب على الدوام والاجتهاد فيما تبقى من السنة الدراسية.

النتائج المتحققة:

واظب (س) حتى نهاية السنة الدراسية واقلع عن سلوكه العدواني وتقدم في دروسه وأكمل في الدور الثاني بعد أن كان رسوبه متوقعا في أربعة دروس والأمل كبير في نجاحه في الدور الثاني.

3- نوع الحالة: حركات لا ارداية غير عضوية:

عرض الحالة:

الطالب (هـ) هو الذكر الوحيد بين ست أخوات ومدلل من قبل والدية وإخوته جميعا ضعيف ونقل حديثا إلى الصف الثالث المتوسط من المدرسة التي يدرس فيها حاليا وقد لوحظ انه يقوم بتحريات حاجبيه وجفنيه ويديه إلى الوراء بين فترة وأخرى مما أثارت حركاته هذه أنظار المدرسين وسخرية بعض الطلاب من زملائه وبخاصة المجاورين له حيث يجران يديه كلها حركهما إلى الوراء بقوة يصل معها إلى قوة الشعور بالأذى.

أسباب الحالة:

تأكد للمرشد التربوي وبعد الاستفسار من الطالب نفسه والاتصال بطبيب أمراض عصبية ونفسية بان حالة (هـ) هي حالة نفسية وان حركاته هذه غير ارداية عضوية ود لازمته منذ طفولته.

خطة العلاج:

تطبيق نظرية الثواب والعقاب في البيت وفي المدرسة.

النتائج:

قلت حركاته بشكل ملحوظ جدا يمكن تقديره بدرجة جيد وذلك خلال شهرين من العلاج. وتمكن من رفع مستواه ألتحصيلي في درسين ليبقى مكملا في درس واحد ودخل الامتحان بفضل التوجيه المستمر نحو الاجتهاد من خلال اللقاءات والمتابعة المستمرة بينه والمرشد التربوي. (الداهري صالح 1999).

4- التأخير الدراسي:

عرض الحالة:

إن صاحب المشكلة يتعرض إلى الضرب من قبل والده وهو غير راض عنه مهما اجتهد في دروسه ويهدده بالطرد من المنزل إذا لم ينجح في المدرسة ويحرمه من مشاهدة في بعض البرامج التلفزيونية مثل مسلسل (سنان) ومسلسل (الوادي الكبير) وغيرها.

أسباب الحالة:

إن سلوك الوالد جعل الطالب يشعر بعدم القبول الاجتماعي والحرمات وعدم إشباع بعض الحاجات الثانوية... وهذا ولد لديه عدم الشعور بالاطمئنان والاستقرار النفسي والشعور بالخوف والقلق والخجل والاضطراب الجسدي إلى حد الإغماء عند الركض السريع أو محاسبته من قبل الوالد.

خطة العلاج:

تم الاتصال بالوالد ووضح له المرشد التربوي مدى الأضرار الصحية والنفسية التي يمكن أن تسببها المعاملة القاسية للأبناء وجرى هذا بأسلوب فيه الكثير من اللباقة لعدم إشعاره بان المعلومات قد تسربت من والدة الطالب عن المعاملة القاسية التي يلقاها من والده. وتم أيضا إرشاد الوالد إلى أن يستحسن جهود ابنه في الدرس والمطالعة وطلب منه عرض ابنه على إحدى الاختصاصين لإجراء الفحوصات عليه بشأن حالة الإغماء التي قد يكون لها سبب جسدي.

النتائج:

بعد المتابعة المستمرة لصاحب المشكلة يشير المرشد التربوي بان مستواه الدراسي قد ارتفع وحصلت المعجزة حسب تعبير بان تحسنت درجاته وشفي من حالة الإغماء.

5- نوع الحالة – مشكلة عائلية:

عرض الحالة:

أحالت مدرسة الأحياء الطالب (ن) وهو احد طلاب الصف الثاني بسبب سوء تصرفاته وزيادة انفعالاته وعدوانيته وتهوره داخل الصف لأبسط الأسباب وإصابته بالشرود الذهني وعدم الانتباه وعدم الاهتمام بكل ما تقوله أو تطلبه منه وقد أحالته إلى المرشد التربوي في المدرسة وهي في ذروة الانفعال من حالته هذه.

أسباب الحالة:

من خلال جلسة إرشادية (مقابلة) مع الطالب وجمع المعلومات عن ظروفه العائلية ظهر الأتي:

1- إن والد هذا الطالب وأخيه الأكبر محكوم عليهم بالسجن وان هناك مشكلة صعبة أصابت هذه العائلة فمزقتها من الناحية النفسية والاقتصادية والمعنوية.
2- إن هذا الطالب يشعر أحيانا بالخجل أمام زملائه من جراء ما جرى لهم ولا سيما أن معظمهم يعرفون عائلته جيدا وكذلك يشعر بالألم والتشائم الشديد والثروة ولأتفه الأسباب.
3- عليه صبح هذا الطالب مسئولا عن عائلته التي تتكون من إخوانه وأخواته وليس فيم موظف أو شخص كبير بل معظمهم طلاب مدارس.
4- ونتيجة للظروف السابقة لم تبق للمدرسة في نظر هذا الطالب أية أهمية بل وهو يبحث عن عمل من اجل توفير مستلزمات العيش لعائلته المنكوبة وهو في هذا لا يعرف كيف يعمل وأين يعمل وليس لديه أي راس مال يبدأ به العمل.
5- ومن الجدير بالإشارة أن معظم المدرسين وعندما سألهم المرشد التربوي عن رأيهم في هذا الطالب كان لهم جواب واحد وهو غير مؤدب ومشاكس وكان بعضهم حاقدا عليه يروم نقله إلى مدرسة أخرى.

6- من المعلومات المتوفرة لدى المرشد التربوي ظهر أن سيرة الطالب داخل المدرسة وحياته الماضية كانت اعتيادية حتى ظهور هذه المشكلة على مسرح العائلة.

خطة العلاج:

من خلال جلسة إرشادية مطولة بين صاحب المشكلة والمرشد التربوي أوضح الأخير لـ (ن) بان الحياة هي الحياة دائما تحوى من العبر والدروس والأحداث الكثير والإنسان يكون أمامها في معرض امتحان لإظهار مدى صلابته وصموده وجدارته لمواجهتها وضرب له أمثلة على أناس من داخل مدينته ممن أصيبوا بنكبات وأزمات اشد وأصعب ولكنهم واجهوها وتجاوزوها بالصبر والمثابرة والحياة كفاح واليأس والاستسلام ليس هو السبيل الصحيح لمجابهتها. وهكذا استطاع المرشد أن يبعث العزم والقوة في نفس هذا الشاب الصغير وعرفه على زملائه له يكسبون قوت عائلاتهم ويحتفظون بمستوى دراسي جيد إلى جانب عملهم بعد الدوام. ولما كانت المادة هي المشكلة الأولى في حياة (ن) فقد سعى المرشد إلى الاتصال بأحد أصدقائه وهو صاحب محل واستطاع أن يجد عملا (ن) في متجره مما سبب ارتياحه الشديد.

تم الاتصال بوالدة الطالب وقد بدت شاكرة لما قدمه لها المرشد وقد تم نصحها في كيفية رعاية أولادها ككل لـ(ن) بصفة خاصة لحين عودة الأب أو الابن والاتصال بالمدرسة أي طلب أو نصيحة تم إطلاع مجلس المدرسين في المدرسة على تفاصيل الحالة كيف أن حكمهم بحق (ن) كان مجحفا الذي كان يستحق كل مساعدة وقد أبدى الجميع استعدادهم لذلك أخيرا الطالب (ن) بضرورة مواصلة الاتصال بالمرشد لمتابعة حالته وتجاوز أي انتكاسة قد تحصل في المستقبل.

النتائج:

يقول المرشد التربوي هنا:

لا أريد أن أبالغ إذا قلت باني كنت مسرورا لما شاهدته من تغير في حياة الطالب فقد أصبح نشطا متفائلا وحريصا على دروسه متزنا لا يثور الأسباب ينتظر انتهاء المدرسة كي يذهب إلى عمله والى عائلته وحتى الإخوان المدرسين قد لاحظوا ذلك وارتاحوا لهذا العمل. وقد نجح هذا الطالب إلى الصف الثالث والفضل الكبير لنجاحه يعود ليس للمساعدة التي امتدت له.

6- نوع الحالة مشكلة انفعالية:

عرض الحالة:

أحيل الطالب (ف) على المرشد التربوي في مدرسته من قبل معاون المدرسة بعد أن اضطرب في الكلام أثناء محاسبته له بسبب الغياب وإهماله الدروس واحمر وجهه وراح يصرخ (أنت لا تدري ماذا في جسمي ولا تعلم حالتي فأرجوك يا أستاذ أن لا تؤنبني بهذه الطريقة وقد اخبر بعدئذ المرشد التربوي بان هذا الطالب كلما تشاجر مع احد زملائه أو أي من المدرسين خرج من الصف واحمر لون جسمه وخلع قميصه فترة من الزمن إلى أن يستريح وتهدأ أعصابه ويعود إلى حالته الطبيعية وهو يعيش مع والدته وان والده متزوج من ثلاث نساء وكل واحدة في بيت خاص بها وان الأب لا يعلم مصير الطالب ولا يتابعه رغم انه يحضر له حاجاته المادية. وتفسير حالته انه مصاب بالحساسية وتظهرا اعرضها بتوجيه أية عقوبة له ويصاحب احمرار وجهه وجسمه الألم ولا يرتاح إلا بعد أن يخلع قميصه ويسكب الماء على جسمه وهكذا فان سوء الفهم لحالة هذا الطالب أمر اشترك فيه كل المدرسين.

أسباب الحالة:

من خلال استدراج صاحب المشكلة للحديث عن طفولته ظهر انه أصيب بهذه الحساسية نتيجة لموقف مؤلم مع والده منذ طفولته بعد أن ضربه ضربا مبرحا فصارت الحالة تتكرر لدية كل عقوبة توجه له حتى وان كانت مجرد تأنيب بالكلام.

الإجراءات:

الاتصال بوالد الطالب كان أمرا ضروريا لإنقاذ (ف) والحيلولة دون تعرضه لموقف قد يسبب له الفشل طوال حياته لعدم تقدير حالته من قبل الآخرين للوهلة الأولى وكان الوالد صاحب محل لبيع الأقمشة وأشار بأنه صحيح متزوج من ثلاث نساء ولكن هذا لا يعني بأنه يترك هذا الطالب وشانه وتدمير حياته وهو في الوجود وذكر الوالد أيضا بأنه سبق له وان عرض ابنه على العديد من الأطباء في بغداد لمعالجته ولكن دون جدوى وقد تعهد بان يقدم أية مساعدة يكون فيها الخير لابنه وثم عقد لقاء ثانيا بين الطالب صاحب المشكلة والمرشد التربوي ثم إفهامه فيها أن حالته ليست مرضا شديدا وهي حالة طبيعية وليس هناك ما يدعو للشعور بالخجل من هذه الظاهرة وتم إفهام المدرسين والاتفاق معهم على حسن معاملته.

النتائج:

صار (ف) محط رعاية المدرسين سيما وانه جيد في دروسه وان أمر تجنب إحراجه مبدأ يلتزم به الجميع ضمانا لعدم تكرار حالته وظهر (ف) على حقيقة كطالب مؤدب وذكي وقد أشار في الامتحان الوزاري للصف الثالث المتوسط.

7- **حالة صرع:**

عرض الحالة:

طالبة بالصف الأول المتوسط من مواليد 1970 نعيش مع أسرة مكونة من (13) فردا. لها ثلاث أخوات واثنان من الإخوة ترتيبها الخامس بينهم. والداها

عاطل ولي أمرها الأخ الأكبر عامل في الجيش. تعيش المريضة في بيئة متأخرة ثقافيا واقتصاديا واجتماعيا.

لا تراعي أسرتها كانسانة وطالبة ولا تهتم بتوفير الوقت الكافي لأداء واجباتها المدرسية وهي حساسة جدا وتعاني الكثير من الصراع جراء الفوضى التي تسود البيت رب العائلة رجل عاطل عن العمل وجاهل حسب تعبير المرشدة التربوية- يأمر ما يشاء تقدير لمشاعر ومطالب الفتاة في هذا العمر التي لا تملك الحق في ممارسة أحق وأقدس واجب ألا وهو التحضير اليومي لواجباتها المدرسية. أما والدتها فمصابة بحالة نفسية تعبر عنها بالخوف المستمر من الحياة نتيجة تعرضها لصدمة نفسية مسبقة بحيث أثرت على قابليتها على النطق.

أسباب الحالة:

تعود بدايات الحالة إلى عام1980 حيث كانت الطالبة في الصف الخامس الابتدائي خرجت ذات يوم من المدرسة راكضة نحو البيت لجلب ملابس الرياضة التي نسيتها في البيت وعادت نحو المدرسة بنفس الحالة من الركض والسرعة والارتباك وعند وصولها المدرسة أصيبت بأول حالة إغماء لأنها كانت تعيش في حالة شديدة من القلق والخوف وبعد الفحوصات الطبية وإجراء تخطيط الدماغ ظهر أنها مصابة بالصرع.

إجراءات المرشدة التربوية:

قامت المرشدة بعقد لقاءات أو مقابلات عديدة مع الطالبة المريضة كانت في البداية توجيهيه إرشادية تتضمن النصح والإرشاد وكيفية التعامل مع الآخرين سواء في البيت أو في المدرسة لان صاحبة المشكلة كانت تعاني من سوء التوافق والانسجام مع الآخرين ومن الطبيعي أنها تعاني كبقية زميلاتها في المدرسة من ضعف في الشخصية وعدم امتلاك الرأي، وسوء الحالة الصحية. (هذا رأي

المرشدة التربوية). وبعد أيام التقت المرشدة بأفراد عائلتها من خلال عقد لمجلس الأمهات والمدرسات وجعلت من ذلك اللقاء وسيلة رد وتقارب بين البيت والمدرسة بالإضافة إلى الحصول على المعلومات اللازمة للتعرف على تلك الحلة كما وجعلت منه لقاء. توجيهيها وإرشاديا تبين بعد ذلك أن الطالبة (...) تعيش في بيئة متردية ثقافيا واقتصاديا واجتماعيا كما سبق التنويه إلى ذلك.

حاولت المرشدة التربوية أن ترسم للطالبة (...) صورة للحياة مليئة بالتفاؤل مع توجيهها في كيفية التعامل مع الأفراد العائلة من اجل الالتزام والموازنة بين حقوقها في الأسرة وواجهات الأسرة عليها.

كما أرشدتها إلى أهمية بذل جهد لتحقيق الهدف المنشود ألا وهو بناء مستقبل مشرف للأمة والوطن.

أما فيما يتعلق بالهيئة التدريسية والإدارة فقد قامت المرشدة بدور مهم في شرح الحالة لهم وحاجة الطالبة للرعاية والمعاملة الخاصة بالذات عند إصابتهم بالنوبة(الإغماء) جراء معاودة مرض الصرع لها وقد بادرت بعقد لقاءات فردية مع المدرسات بهذا الشأن أوضحت كل منهن طبيعة الحالة وضرورة تقدير ظروف الطالبة صاحبة المشكلة قدر الامكان.

اصطلحت المرشدة الطالبة إلى مستشفى (...) في المحافظة للنظر في حالتها وقد أعطيت بعض المخدرات الوقتية واتصلت باللجنة الفرعية في المحافظة للإعلان عن الحالة وطلب المساعدة بعد الاتصال بالجهات الطبية المختصة كما أخبرت المديرية العامة للتربية بالموضوع وتمت مفاتحة مستشفى الكندي للأمراض النفسية والعصبية للموافقة على معالجة المريضة بعد الإطلاع على التقرير المفصل المتوفر عن الحالة وكان رأي المستشفى الأخير. أن لا حاجة لموافقة رسمية ويمكن إرسال المريضة دون دعوة سابقة. وقد تم ذلك وبعد، 4 مراجعات للطالبة تخطيط

للدماغ وتبين أنها مصابة بالصرع وقد زودت بالحبوب لتناولها ومراجعة المستشفى بعد نفاذها لكن حول موعد الامتحانات النهائية اشغل المرشدة عن متابعة الطالبة وهي لا تعتقد بان الطالبة إمكانية الذهاب للمستشفى لوحدها.

وتلخص المرشدة التربوية الحديث عن جهودها بأنها أعطت هذه الحالة أهمية خاصة وبالغة عوضت الطالبة (...) أما افتقدته من أسرتها ومن لمجتمع من الحب والحنان. ومن جهودها اجتماعاتها مع الطالبات زميلاتها(...) وشكل غير مباشر ودون علمها لتوعيتهم بالفهم الخاص الذي تحتاجه حالة (...).

النتائج:

إن ظروف نهاية العام الدراسي والانشغال بالامتحانات النهائية لم توفر للمرشدة صورة أخيرة وحديثة عن حالتها رغم أنها تحسنت بعض الشيء بفضل جهود المرشدة المكثفة مع جميع الأطراف في المشكلة وتعتقد أن الطالبة (...) تحتاج إلى متابعة مستمرة على الرغم من تحسن صحتها وتباعد النوبات التي كانت تتعرض لها وتطمح المرشدة التربوية في قدر أكثر من الثقة تمنح من قبل الجهات التربوية والمجتمع لتمكن من ممارسة عملها بحرية اكبر وبسرعة واستمرارية.

8- حالة سرقة:

عرض الحالة:

سرقة (10) دنانير لطالبة بالصف الأول المتوسط.

الإجراءات:

1. تم استدعاء الطالبة (المسروق منها المبلغ) إلى غرفة المرشدة التربوية لمعرفة الوسيلة التي جلبت معها المبلغ إلى المدرسة، ومعرفة العلاقة التي تربط الطالبة مع بقية الطالبات ومستواها الدراسي ومعلومات أخرى عنها.

2. التقت بطالبات الصف وأوضحت لهن بان مبلغا من المال قد فقد لإحدى زميلاتهن من داخل الصف وطلبت من الطالبة التي قامت بهذا العمل (السرقة) بإعادة المبلغ إلى غرفة المرشدة التربوية لأننا في عصر ثورة علمتنا على الأمانة والمحافظة على ممتلكات الدولة والآخرين وعدم الاستحواذ على أموال الغير وبأمكان الجميع مساعدة من تكون في حاجة للمادة وفي أي وقت. وذكرت لهن بان السرقة هو سلوك يعبر عن حالة نفسية ومادية وهو ذنب اجتماعي للطالبة ربما تكون قد سرقت للانتقام من طالبة ثانية ذات تأثير عليها.

النتائج:

قبل انتهاء مدة الخمسة أيام المحددة لإعادة المبالغ أعيد مبلغ العشرة دنانير إلى رحلة الطالبة صاحبة المبلغ المسروق مع ورقة كتب عليها بخط ضعيف (أرجو المعذرة) مع عبارة (الإرشاد مفتاح الأمل) وقد طلبت المرشدة التربوية من هذه الطالبة عدم ذكر أي شيء عن الحادثة للطالبات وعدم جلب مبالغ كبيرة كهذا المبلغ إلى المدرسة مستقبلا. (الداهري صالح 1999).

الأسئلـــــة العامـــة

الأسئلة العامة

س1: ماهو الأشد أهمية في حياة كل من الإنسان والحيوان التعلم أم النضج وما هو السبب؟

س2: كيف يمكن لك أن تستخدم شروط التعلم الجيد وأنت تمارس التدريس مع الأمثلة من الواقع؟

س3: عدد خمسة مواقف تعليمية مدرسية ينسحب عليها تفسير نظرية التعلم الشرطي؟

س4: عدد خمسة مواقف من الحياة الاجتماعية ينسحب عليها تفسير نظرية التعلم الشرطي؟

س5: بين دور التعلم الشرطي في التأديب الخلقي للأطفال؟

س6: بين جوانب الاتقان بين نظريتي بافلوف وشورندايك في التعلم؟

س7: اذكر موقفا تعليميا واحدا لكل مبدأ من مبادئ ثورندايك في التعلم؟

س8: هل يبرز دور التعلم بالمحاولة والخطأ بشكل أوضح في حياة الحيوان أم في حياة الإنسان؟

س9: ما هي أهم الإثارة التي انعكست في الواقع التعليمي والتربوي بسبب ظهور نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ؟

س10: هل يمكن أن نترك الطفل يمارس الجانب الخلقي من سلوكه بالمحاولة والخطأ وفي حالة الرفض ما هو البديل الأفضل؟

س11: اضرب بعض الأمثلة بالاستبصار عند طفل الإنسان.

س12: حلل موقفاً تعليميا يبدو فيه تظاهر التعلم الشرطي والمحاولة والخطأ والاستبصار.

س13: ماذا جنت العملية التربوية والتعليمية من نظرية الاستبصار؟

س14: أرسم موقفاً تعليمياً يعتمد على نظرية التعلم عن طريق الفهم والإدراك ولا يمكن أن يفسر بغير ذلك.

س15: قارن بين النظريات الترابطية ونظريات الكشتالت في مجال التربية والتعليم؟

س16: ما هي وجهة نظرك عن كيفية حصول التعلم وما هي النظرية التي تقترب منها في ذلك؟

س17: وضح بالأمثلة أن استشارة ميول الطلاب لا تتعارض مع حملهم على بذل جهد كبير في التعلم؟

س18: كيف تفسر استمرار طفل في سلوك غير محمود بالرغم من عقابنا له؟

س19: هل أن الأسلوب التربوي السائد في مدارسنا في الوقت الحاضر أميل إلى استخدام الثواب أم العقاب ولماذا؟

س20: أذكر أمثلة عن إثارة التنافس الضاربين الطلبة المدارس الابتدائية والثانوية؟

س21: التكرار بذاته لا يقوى التعلم ولا يضعفه، إنما يتيح الفرص لعوامل أخرى تؤثر في التعلم تأثيراً إيجابياً أو سلبياً إشرح ذلك مع الأمثلة؟

س22: يقول جون دوي (أعطوا الطلاب شيئاً ويعلمونه لا شيئاً يحفظونه) أذكر الأسس النفسية لهذه العبارة.

س23: اشرح قول ابن خلدون (يجب أن يسير التعلم من المجمل إلى المفصل).

س24: اشرح قول ابن خلدون (اعمل بما تعلم لينكشف لك ما لم تعلم).

س25: في ضوء ما درست في هذا الكتاب ما هي أهم خمس أخطاء شائعة في العمليات والتربوية وكيف السبيل إلى تجنبها.

س26: كيف أثرت الطريقة التجريبية في تطور علم نفس الطفل؟

س27: ناقش المفاهيم الحديثة للذكاء؟

س28: ناقش الخصائص المحددة لإحدى مراحل النمو المعرفي لبياجية ما هي مضامين هذه المرحلة للمنهج المدرسي؟

س29: إذا كان صحيحا ليتحقق الإبداع يعني إيجاد شيء ما جديد أرجا فهل يعني هذا بأن الإبداع هو بالضرورة غير قابل للتنبؤ وغير خاضع للمعالجة العلمية؟

س30: ذكرت مرة بأن الأطفال يكتسبون الكلام بسرعة مذهلة وينتجون حالا جملا لم يسمعوها من قبل- ماهي مضامين هذه الحقائق للنظريات النفسية في اكتساب اللغة؟

س31: نحن لا نعتقد بعد بأن خصائص النمو تتقرر في السنوات الأولى من الحياة وأنه لا يمكن أن يحدث شيئا ما يغيرها علق على ذلك.

س32: ناقش القول بأن المحاولات لإيجاد معايير خاصة للنمو تميل الى الفشل لكون البيانات المعتمدة عليها تسجل ما يمكن أن يعلمه أطفال معينين في سياق حضاري معين وفي وقت معين.

س33: ناقش أهمية اللغة كمحدد للسلوك الاجتماعي؟

س34: أشر بعلامة (صح) أو (خطأ) أمام كل عبارة مما يلي:

أ. عندما تعاني الأمهات الحاملات سوء التغذية خلال فترة الحمل فإن أطفالهن محتمل أن يتأثروا بهذه الظروف.

ب. الضغط الانفعالي للأمهات الحوامل مرتبط بالقدرة على سرعة الإثارة والبكاء المفرط لأطفالهم في الطفولة المبكرة.

ج. أعتقد السلوكيون الأوائل بأن علماء النفس يجب أن يستخدموا طرق التحريب والملاحظة في دراسة السلوك.

د. يؤكد سكنر بأن تعلم الطفل للغة يتم بالفطرة.

هـ صاغ فرويد معظم نظرياته عن طريق الملاحظة المنظمة لنفسه ولمرضاه.

و. كان بينية يعتبر الطفل بعمر عقلي 10 سنوات وعمر زمني 12 سنة طفلا متخلفا.

ي. أكمل ما يأتي:

س35: يدعي بياجة عملية النمو العقلي بـ.......................................

س36: خلال.............................ينمي الأطفال قابلية التعلم مع الرموز التي تمثل البيئة.

س37: لا ينمي الأطفال القدرة على الاستدلال أو فهم المنطق المجرد أو اختبار الفرضيات في أذهانهم حتى..

س38:............................ أوجد مراجعه شامله مقبولة لاختبار بينية في عام 1916.

س39: عندما يقارن علماء النفس بين تطور الاستنتاجات خلال فترات 10 سنوات، 20 سنة، 30 سنة فهم يعملون دراسة.

س40: يؤكد جومسكي دور......................................اكتساب القواعد اللغوية.

س41: أشر بعلامة (✓) أمام العبارة الصحيحة.

1- إن نسبة الذكاء على إختبار ستنافورد- بينية تحسب بالمعادلة التالية:

أ- نسبة الذكاء = $\frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100$

ب- نسبة الذكاء = $\frac{\text{العمر الزمني}}{\text{العمر العقلي 310}} \times 100$

ج- نسبة الذكاء = العمر الزمني _ العمر العقلي

د- نسبة الذكاء = العمر العقلي _ العمر الزمني

س42: أجاب (علي) على اختبـار لطفل عمره (10) سنوات وكان عمـره الزمني (8) سنوات أن نسبة ذكائه على ستانفورد بينيه هي:

أ- 130 130

ب- 125 125

ج- 100 100

د- 80 80

س43: في حوالي الستة شهور يبدأ الأطفال بـ:

أ- استخدام الكلمات المفردة ذات المعاني.

ب- فهم معاني الكلمات.

ج- عمل مقدار من الأصوات اللغوية.

س44: يظهر التفكير الحسي للأطفال في سن:

أ- الـ 3سنوات

ب- الـ 4 سنوات

ج- الـ 5 سنوات

د- الـ 6 سنوات

س45: ضع أمام كل من عبارة من المجموعة(أ) ما يناسبها من العبارات من المجموعة (ب).

مجموعة أ	**مجموعة ب**
الموضوعية	تستخدم لتقويم علاقة السبب والنتيجة بين المتغيرات.
التجربة	المتغيرات التجريبية التي تقاس.
المتغيرات التابعة	المتغيرات التجريبية التي تعالج.
المتغيرات المستقلة	جعل التحيزات الشخصية غير مؤثرة على البحث.

س46: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة صح بجوارها أما إذا كانت خاطئة فضع علامة (×) بجوارها:

أ. تتحدد خصائص الفرد الجسمية والنفسية والعقلية بناء على الوراثة فقط.

ب. يتضمن النمو تغيرات كمية وكيفية تطرأ على جميع مظاهره.

ج. سرعة النمو ليست متساوية أثناء المراحل المختلفة.

د. الطفل الذكي يكون نموه اللغوي سريعاً والطفل الغبي يكون نموه اللغوي بطيئاً.

س47: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة صح بجوارها أما إذا كانت خاطئة فضع علامة (×) بجوارها:

أ. إن وجود ارتباط عال بين النضج الاجتماعي والذكاء معناه أن أحدهما سبب للآخر.

ب. تشترك المناهج المستخدمة في دراسة النمو في أن جمع البيانات يكون بطريقة متقنة.

ج. بالرغم من قاعدة الملاحظة في دراسة النمو إلا أنه تعاني من وجود بعض الصعوبات.

د. يمكن استخدام «تحليل المذكرات الخاصة» في دراسة نمو الأطفال.

هـ. للمقابلة فائدة كبيرة في دراسة النمو إلا أنها تعاني من بعض الصعوبات.

س48: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة صح بجوارها أما إذا كانت خاطئة فضع علامة (×) بجوارها:

أ. يتكون النمو- كما ترى نظرية التحليل النفسي- من مكونات دينامية تتابعيه بنائية.

ب. «يكون الفرد إيجابيا أثناء النمو» تنطبق هذه العبارة على وجهة نظر مدرسة التحليل النفسي.

ج. رفضت السلوكية القول بوجود مراحل نمائية معينة يمر بها الفرد.

د. تؤكد النظرية المعرفية على إيجابية الكائن أثناء النمو.

هـ. تتشابه مراحل النمو في التحليل النفسي مع مراحل النمو في النظرية المعرفية.

س49: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة صح بجوارها أما إذا كانت خاطئة فضع علامة (×) بجوارها:

أ. لا يرتبط ظهور الخصائص الجنسية الثانوية بعوامل الوراثة.

ب. بتفاعل النضج والتدريب يكتسب الإنسان فرديته.

ج. بينت الدراسات التي أجريت على الحيوانات أن أيضاً من مظاهر السلوكية كالسباحة مثلا تتعلم بملاحظة تدريبات الآخرين من أفراد النوع.

د. التدريب يغير من تتابع مراحل اكتساب أية مهارة.

س50: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة صح بجوارها أما إذا كانت خاطئة فضع علامة (×) بجوارها:

أ. يتأثر النمو بالحرمان من المثيرات وبالتعرض لها.

ب. كلما كان حرمان الطفل من المثيرات في سن مبكرة كلما كان تأثيرها أكبر.

ج. يتقارب ذكاء التوأمين لو ربيا بعيدين أحدهما عن الآخر.

د. لكي تؤدي البيئات الغنية بالمثيرات تأثيرها يجب أن تكون المنيرات كثيرة ومتعددة ولمدة طويلة.

هـ. للحرمان من المثيرات آثاره الضارة بالجهاز العصبي وبقدرة الفرد على مواجهة المثيرات الجديدة وبقدرته على التعلم.

س51: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة صح بجوارها أما إذا كانت خاطئة فضع علامة (×) بجوارها:

أ. تلعب الوراثة دوراً أساسياً في الفروق بين الأنواع وفي الخصائص الجبلية الوراثية لبنية الأفراد.

ب.تنتقل الوراثة عن طريق الكروموسومات والجينات.

ج. تتحد الخصائص الوراثية بجين واحد تنقله الكروموسومات.

د. تعتبر الخصائص الوراثية الظاهرة الواضحة دليلاً على البنية الجينية الكامنة.

هـ. أثناء فترة الحمل تنفرد وراثة بتحديد خصائص الجنين.

س52: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة صح بجوارها أما إذا كانت خاطئة فضع علامة (×) بجوارها:

أ. هناك فروق شاسعة بين ذكاء الآباء والأبناء.

ب. الوراثة هي المحدد الأول والأخير لذكاء الأفراد.

ج. الأرجاع الفسيولوجية للانفعالية تكون أكثر تشابهاً بين التوائم غير المتماثلة.

د. نسبة الإصابة بالفصام بين التوائم الأخوية أعلى منها بين التوائم المتماثلة.

هـ. تتفاعل الوراثة والبيئة معا في الإصابة بالمرض النفسي.

س53: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة صح بجوارها أما إذا كانت خاطئة فضع علامة (×) بجوارها:

أ. الرجال أقوى وأضخم من النساء.

ب. البنات أسرع في القراءة من الذكور.

ج. الرجال دائما أكثر ذكاء من النساء.

د. ترجع الفروق بين الجنسين الى تفاعل العوامل الفسيولوجية والاجتماعية.

هـ. ترجع الفروق الفردية بصفة عامة الى عوامل الوراثة.

إجابات أسئلة (النمو: تعريفه وأهمية دراسته):

1- صواب: النمو سلسلة منظمة من التغيرات البنائية والإنشائية المستمرة والدينامية تهدف إلى اكتمال تحقيق النضج.
2- خطأ: يبدأ النمو من اللحظة التي تتكون فيها البويضة الملقحة ويستمر حتى اكتمال النضج.
3- خطأ: النمو الوظيفي هو النمو الوظائف الجسمية والعقلية والاجتماعية لتساير تطور حياة الفرد واتساع نطاق بيئته.
4- صواب: يهدف العلم الى فهم الظواهر والتنبؤ بها والتحكم فيها ويهدف علم النفس الى فهم السلوك والتنبؤ به والتحكم فيه ويهدف علم نفس النمو أيضا الى فهم النمو والتنبؤ به والتحكم فيه.

إجابة أسئلة (الخصائص العامة للنمو):

1- خطأ: تتحدد المعالم المميزة للفرد من الناحية الجسمية والنفسية والعقلية بناء على التفاعل بين الوراثة والبيئة.
2- صواب: يتضمن النمو تغيرات كمية مثل تغيرات الطول والوزن ونسبة الذكاء، أما التغيرات الكيفية فمنها تغير انفعالات الطفل من البسيط الى المعقد المتنوع عندما يكبر.
3- صواب: تختلف سرعة النمو أثناء المراحل المختلفة فالطفولة المبكرة والمراهقة من مراحل النمو السريعة أما الطفولة المتأخرة والرشد فهي من مراحل النمو البطيء.
4- صواب: إن القاعدة التي تحكم مظاهر النمو لدى الفرد الواحد هي الارتباط أي تميل المظاهر المختلفة الى الارتباط مع بعضها ارتفاعا وانخفاضا. فالطفل الذكي يكون نموه اللغوي سريعا أما الطفل الغبي فيكون نموه اللغوي بطيئا.

إجابة أسئلة (مناهج دراسة النمو: المنهج الوصفي المعياري، المنهج التجريبي)

1- صواب: يهتم المنهج الوصفي المعياري بوصف مظاهر نمو الأطفال وسلوكهم في كل مرحلة من مراحل النمو ذلك لوضع معايير معينة تستخدم لفهم النمو والتنبؤ به ورسم الخطط للتحكم فيه.

2- خطأ: تقوم الطريقة التتبعية المتصلة على متابعة أحد مظاهر السلوك لدى طفل واحد أو عدة أطفال، أما بياجية فلقد استخدم الوظيفة التتبعية المنفصلة.

3- خطأ: دراسة حالات الأطفال المتوحشين هي نموذج لاستخدام طريقة دراسة الحالات الشاذة وليست تقليل التنبيهات.

4- صواب: يستخدم المنهج التجريبي في دراسة النمو بعدة طرق مثل طريقة التقليل أو الحرمان من التنبيهات واستخدام التوائم المتماثلة ودراسة الحالات الشاذة.

إجابة أسئلة (مناهج دراسة النمو- المنهج ألارتباطي- بعض وسائل دراسة النمو)

1- خطأ: يهدف المنهج ألارتباطي الى تبين العلاقة بين الظواهر السلوكية المختلفة. إلا أن اكتشاف هذه العلاقات لا يعني أن إحدى الظواهر سبب للأخرى، فوجود ارتباط عال بين الذكاء والنضج الاجتماعي لا يعني الذكاء سبب للنضج الاجتماعي.

2- صواب: يشترك المنهج الوصفي المعياري مع التجريبي مع ألارتباطي في أن جمع البيانات يكون بطريقة معينة.

3- صواب: تعتبر الملاحظة ذات فائدة كبيرة في دراسة النمو وخاصة في جمع البيانات عن بعض الخصائص الكيفية للسلوك مثل طريقة تعامل الطفل مع غيره. ومع هذا فإن الملاحظة تعاني من بعض الصعوبات منها تأويل الملاحظ للسلوك وكثرة مظاهر السلوك التي تحدث في اللحظة الواحدة.

4- خطأ: يصلح تحليل المذكرات الخاصة لدراسة النمو النفسي لمراهقين لأنهم يميلون الى كتابة مذكراتهم الخاصة.
5- صواب: أثناء المقابلة يمكن استثارة الأطفال للحديث عن الأمور الهامة موضوع الدراسة إلا أن من الصعوبات التي تعترض المقابلة كيفية بناء علاقة مع الطفل وكيفية استثارته للحديث عن الموضوع المطلوب دراسته.

إجابة أسئلة (نظريات النمو):

1- صواب: يرى أنصار التحليل النفسي أن النمو يتكون من مكونات دينامية تتابعيه بنائية. دينامية لوجود الصراع بين غريزتي الهدم والبناء وتتابعيه لأن الفرد أثناء نموه يمر بمراحل متعددة، وبنائية لتصور فرويد للجهاز النفسي ومكوناته.
2- خطأ: ترى مدرسة التحليل النفسي أن نمو الإنسان يكون محكوما بأحداث سيكولوجية داخلية ولذلك فإنه يكون سلبيا أثناء النمو.
3- صواب: رفضت السلوكية القول بوجود مراحل يمر بها الفرد أثناء نموه بل أكدت أن النمو يكون نتاجا للمؤثرات البيئية التي يتعرض لها الفرد.
4- صواب: ترى النظرية المعرفية أن الإنسان يكون إيجابيا أثناء عملية النمو إذ يتفاعل مع البيئة تفاعلا إيجابيا بناء.
5- خطأ: يختلف تصور التحليل النفسي لمراحل النمو عن تصور النظرية المعرفية لأن مراحل النم في التحليل النفسي بنيت على أساس تفاعل الكائن مع البيئة.

إجابة أسئلة (بعض العوامل المؤثرة على النمو- النضج والنمو والتدريب)

1- خطأ: لا تظهر بعض الخصائص الوراثية بعد الميلاد مباشرة منها الخصائص الجنسية الثانوية التي تظهر في فترة المراهقة معتمدة على النضج بالإضافة الى الوراثة.

2- صواب: لو كان اكتساب المهارات وتحقيق النمو قاصرا على تأثير النضج فقط لتشابه جميع الأفراد في الصورة النهائية للنمو وفي درجة مهارتهم أي أن هذا التفاعل هو الذي يصبغ على الفرد فرديته.

3- خطأ: السمك لا يستطيع السباحة بمجرد ملاحظته تدريبات الأسماك الأخرى بل يمكن ارجاع تعلم السمك للسباحة الى الوراثة والنضج والتدريب.

4- خطأ: إن التدريب يسرع من اكتساب المهارة ولا يغير من مراحل اكتسابها.

إجابة أسئلة (بعض العوامل المؤثرة على النمو- التنبيهات وأثرها على النمو)

1- صواب: إن تعرض الطفل لبيئات غنية بالمثيرات يحسن من بعض أنماط سلوكه ومن قدراته وذكائه بينما يكون لحرمان الطفل من المثيرات تأثيره السيئ على مظاهر نموه

2- صواب: لا يمكن تكون المثيرات كثيرة ومتعددة وأن يتعرض لها الطفل مدة طويلة لكي تؤدي الى إحداث تغيير دائم في سلوك الفرد.

3- صواب: بينت الدراسات أن الحرمان من المثيرات يؤثر على حساسية الجهاز العصبي وعلى حجم المخ وعلى درجة تعقيد وظائف الهيبوبلاموس وعلى الأعصاب الموردة وعلى قدرة الشخص على مواجهة المواقف الجديدة وعلى التعلم.

إجابة أسئلة (بعض العوامل المؤثرة على النمو- الوراثة والعوامل الولادية)

1- صواب: تحدد الوراثة الفروق بين الأنواع المختلفة للكائنات فالسمك لا يتكلم لأن بيئته الوراثية تختلف عن بيئة الإنسان الموروثة كذلك تسهم الوراثة في تحديد الفروق بين أفراد النوع الواحد لوجود الجينات المسيطرة والمتنحية. هذا بالإضافة الى تأثير العوامل الولادية والبيئية.

2- صواب: الكر وموسومات هي حاملة الجينات التي تحدد الخصائص التي يتميز بها الأفراد.

3- خطأ: لأن الخصائص الوراثية تحدد باتحاد جينات الأب مع جينات الأم.

4- خطأ: لا تعتبر الخصائص الوراثية الظاهرة دليلا على الخصائص الوراثية الكامنة ذلك لأنه توجد جينات مسيطرة وأخرى متنحية فمثلا لون العين البني يعتبر مسيطرا على اللون الأزرق فإذا اتحد جين اللون البني بجين اللون الأزرق فإن لون عين الطفل يكون بنيا أما إذا اتحد جين اللون الأزرق مع جين آخر للون الأزرق فإن لون الطفل يكون أزرق.

5- خطأ: أثناء فترة الحمل يتعرض الجنين الى نوعين من المؤثرات هما الوراثة والعوامل الولادية، وتعتبر العوامل الولادية أول مجموعة من العوامل البيئية التي يتعرض لها الفرد.

إجابة أسئلة (وراثة بعض السمات والخصائص)

1- خطأ: يكون ذكاء الأبناء أقرب الى ذكاء الآباء منه الى أي شخص آخر.

2- خطأ: النتيجة التي يمكن استنتاجها من الدراسات التي أجريت حول تأثير الوراثة على الذكاء أن تفاعل الوراثة والبيئة يؤثر في مستوى ذكاء الفرد.

3- صواب: بالرغم من وجود دليل ضعيف على وراثة الإنسان للانفعالية فإن الإرجاع الفسيولوجية للانفعالية تكون أكثر تشابها بين التوائم المتماثلة عنها بين التوائم الأخوية والأشقاء.
4- خطأ: بينت الدراسات أن نسبة الإصابة بالفصام بين التوائم المتماثلة تكون أعلى منها بين التوائم الأخوية.
5- صواب: نسبة الإصابة بين التوائم المتماثلة بالمرض النفسي تكون أعلى منها بين التوائم الأخوية إلا أن هذا لا يعني إنفراد أثر الوراثة في الإصابة بالمرض النفسي إذ أن وجود الاستعداد للمرض النفسي قد تنميه البيئة أو تخمده.

إجابة أسئلة (الوراثة والفروق الجنسية)

1- صواب: يكون الرجال أطول من النساء بمقدار 6% وأثقل وزنا منهن بمقدار 20% مع قوة عضلية تفوق قوة النساء.
2- صواب: البنات أسرع من الذكور في القراءة – حتى مستوى الجامعة- ذلك لتفوقهن في الأعمال التي تحتاج الى مزيد من تركيز الإنتباه للتفصيلات أو للتغيرات التي تحدث في المثيرات.
3- خطأ: لا يمكن الوصول الى حكم عام بتفوق أحد الجنسين على الآخر في الذكاء أو القدرات العقلية المختلفة.
4- صواب: ترجع الفروق بين الجنسين إلى تفاعل العوامل الفسيولوجية والاجتماعية، فإذا كانت العوامل الفسيولوجية تحدد الاستعدادات الكامنة فإن العوامل الاجتماعية تعتبر مسئولة عن إظهار هذه الاستعدادات بشكل معين يتلاءم مع توقعات كل ثقافة.
5- خطأ: ترجع الفروق الفردية بصفة عامة إلى تفاعل الوراثة والبيئة معا.

س54: حدد معنى المكونات الآتية لتعريف النمو:

أ) سلسلة من التغيرات.

ب) تكون التغيرات بنائية وإنشائية.

ت) تكون التغيرات متصلة.

ث) تكون التغيرات دينامية.

س55: ما الفرق بين النمو التكويني والنمو الوظيفي؟

س56: حدد أهداف دراسة النمو وقارن بينها وبين أهداف علم النفس.

س57: صمم تخطيطا بين مراحل النمو وجوانبه ومظاهره. لاحظ أن تجيب عل ما يأتي:

أ. ماهي مراحل النمو؟

ب. ما هي جوانب النمو؟

ت. ما هي مظاهر النمو؟

ث. هل يصحب كل مرحلة تغيرات في جوانب النمو؟

ج. هل يصحب كل جانب تغيرات في مظاهر النمو؟

س58: قارن بين المنهج الوصفي المعياري والتجريبي والإحصائي في دراسة النمو؟

س59: قارن بين النظرية السلوكية والمعرفية والتحليل النفسي في تفسير النمو؟

س60: أي العبارات الآتية توافق عليها؟ ولماذا؟

أ) السلوك نتاج للوراثة فقط.

ب) السلوك نتاج للبيئة فقط.

ت) السلوك محصلة لإضافة أثر الوراثة على البيئة.

ث) السلوك محصلة لتفاعل الوراثة مع البيئة.

س61: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة صح بجوارها أما إذا كانت خاطئة فضع علامة × بجوارها:

أ. التعلم تغير دائم في السلوك يتضمن كل التغيرات الراجعة للتعب والإصابات.

ب. يمكن إدراك التعلم إدراكاً مباشراً.

ج. يحدث التعلم في كل المظاهر السلوكية.

د. يتشابه تعلم الإنسان مع تعلم الحيوان.

هـ. يقتصر التعلم على الجانب الحركي من السلوك.

س62: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة صح بجوارها أما إذا كانت خاطئة فضع علامة (×) بجوارها:

أ. يستخدم الباحث منهج الاستبطان لدراسة التعلم.

ب. يستخدم الباحث في مجال التعلم الحيوان لبساطة سلوكه وإمكانية التحكم فيه بسهولة فضلاً عن إمكان إجراء التجارب (الخطيرة) عليه.

ج. من شروط إجراء التجارب الخاصة بالتعلم تحديد الدافع والهدف والعائق ونوع السلوك الذي سيلاحظ وطريقة تسجيله وقياسه.

د. تهيئة الكائن للتجربة غير ضرورية.

هـ. تستخدم وسائل متعددة لقياس التعلم بناء على نوع التعلم.

س63: في الأجزاء التالية ستجد عدة تجارب خاصة بالتعلم أجريت في معامل علم النفس تخير واحدة منها وبين توفر العناصر المطلوبة لإجراء تجارب التعلم فيها.

س64: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة صح بجوارها أما إذا كانت خاطئة فضع علامة (×) بجوارها:

أ. من أنواع التعلم ما هو حركي ومعرفي ووجداني.

ب. إن الخلط في فهم طبيعة التعلم قد ينتج عن تصور أن للتعلم أنواعاً منفصلة مختلفة الكيفية.
ج. توجد صور من التعلم تشمل أكثر من نوع من أنواع التعلم.
د. إن تقسيم التعلم إلى أنواع ما هو إلا تقسيم تعسفي مصطنع.

س65: إجمع بعض أسئلة للتعلم كالقراءة والكتابة وقيادة السيارة والسباحة ورسم المناظر الطبيعية... إلخ. وحاول تصنيفها مستخدماً بعد الاستجابة الواضحة الاستجابة الخفية. ثم حلل بعضاً منها ووضح هل هي مزيج من أنواع مختلفة أم نوع واحد خالص.

س66: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة صح بجوارها أما إذا كانت خاطئة فضع علامة (×) بجوارها:

أ. قامت تجارب بافلوف على تقديم المثير الشرطي بعد المثير الطبيعي.
ب. الاستجابة الشرطية المرجاة هي الاستجابة الشرطية التي لا يزيد الفاصل الزمني بين المثير فيها عن نصف ثانية.
ج. يمكن تكوين الاشتراط العكسي بسهولة.
د. يمكن تشريط استجابات الجهزي الهضمي.
هـ. يقاس التعلم في الارتباط الشرطي بسعة الاستجابة.
و. للتعلم بالارتباط الشرطي تطبيقاته في سلوك الإنسان.

س67: من حياتك اليومية أذكر بعض الأمثلة للارتباط الشرطي الكلاسيكي.

س68: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة صح بجوارها أما إذا كانت خاطئة فضع علامة (×) بجوارها:

أ. اهتم سكنر بمفاهيم وتكوينات فرضية مثل الإرادة والغريزة.
ب. في الاشتراط الكلاسيكي يقوم الحيوان بكل المجهود للحصول على الدعم.

ج. يقسم التدعيم الى مستمر وجزئي.
د. تكون الاستجابة أكثر ثباتا مع جداول النسب.

س69: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة صح بجوارها أما إذا كانت خاطئة فضع علامة (×) بجوارها:

أ. التعلم كما حددته تابا عملية حفظ صم للمعلومات.
ب. من المعالم الرئيسية للتعلم بالاكتشاف أن يصل المتعلم بنفسه إلى اكتساب المعلومات.
ج. الاكتشاف هو الهدف النهائي للتعلم.
د. إننا نتفاعل مع البيئة من خلال مواقف جزئية وأشياء فردية.
هـ. التعلم بالاكتشاف يؤدي للوصول الى الفئات فقط.

س70: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة صح بجوارها أما إذا كانت خاطئة فضع علامة (×) بجوارها:

أ. يدرك التعلم مباشرة.
ب. اختلفت نظريات التعلم بناء على الهدف الذي تسعى إليه.
ج. استخدم الاشتراطيون تجارب أبسط من تجارب الجشطلت.
د. بالرغم من أوجه الاختلاف بين النظريات المختلفة فإنه توجد أوجه أخرى للاتفاق.

س71: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة صح بجوارها أما إذا كانت خاطئة فضع علامة (×) بجوارها:

أ. ترجع تغيرات النضج إلى البيئة أما تغيرات التعلم فترجع إلى الوراثة.
ب. يجب أن تتضمن برامج إعداد المعلمين دراسات عن النمو.

ج. الدافعية حالات داخلية سيكولوجية الطابع.

د. الأهداف والمحفزات يمكن أن تكون من الدوافع.

هـ. الممارسة شرط للتعلم لكن ليست كل ممارسة تعلماً.

إجابات الأسئلة العامة المطروحة في الكتاب

1- خطأ: التعلم تغير شبه دائم في سلوك الكائن الحي ولا يشمل التغيرات المؤقتة التي ترجع الى عوامل عارضة كالتعب والإصابات أو بعض الأدوية والعقاقير.

2- خطأ: لا يمكن إدراك التعلم إدراكا مباشرا بل يستدل عليه من تغير سرعة أداء السلوك أو من دقة السلوك ونقص الأخطاء.

3- خطأ: لا يحدث التعلم في كل المظاهر السلوكية، فالإرجاع العصبية والأفعال المنعكسة التي يولد الإنسان مزودا بها لا تعتبر سلوكا متعلما فلم نتعلم العطس والتثاؤب، إلا أنه يمكن تعديل هذه الأفعال المنعكسة.

4- خطأ: يختلف تعلم الإنسان عن تعلم الحيوان لأن قدرة الإنسان على التعلم تفوق قدرة الحيوان. كذلك يكون تعلم الإنسان معتمداً في جزء كبير منه على اللغة وتنظيم الموقف التعليمي. ودوافع الحيوان للتعلم تختلف عن دوافع الإنسان.

5- خطأ: يشمل التعلم التغيرات التي تطرأ على الجانب المعرفي كاكتساب المبادئ والمفاهيم، وعلى الجانب الحركي كركوب الدراجة، وعلى الجانب الوجداني كتعلم الانفعالات واكتساب الاتجاهات. إلا أن هذا ليس معناه أن السلوك ليس له وحدة كلية.

6- خطأ: الاستبطان منهج ذاتي ينعكس فيه الإحساس على نفسه ليعبر الفرد عما يشعر به تعبيراً لفظياً، وهذا المنهج طبعاً لا يستخدم مع الحيوان أو الأطفال

أو المرضى النفسين والعقليين، ولهذا فإنه لا يستخدم في دراسة التعلم ولكن يستخدم المنهج العلمي التجريبي.

7- صواب: يستخدم الباحث الحيوان في دراسته للتعلم للأسباب المشار إليها، ويستخدمه أساساً في دراسة طرق التعلم. إلا أن هذا لا يمنع من استخدام الإنسان لدراسة بعض العوامل المؤثرة على التعلم.

8- صواب: من تحليل تجربة ثورنديك يتضح أنه لا بد من توافر عدة شروط لإجراء التجارب الخاصة بالتعلم وهذه الشروط هي المشار إليها.

9- خطأ: تهيئة الكائن للموقف التعليمي وللتجربة وللجهاز وللأدوات التي ستستخدم أمر ضروري منعا لتأثير عدم ألفة الحيوان بالموقف كعامل متدخل في التجربة.

10- صواب: تستخدم وسائل متعددة لقياس المتعلم تختلف تبعا لما يتعلم فمقاييس التعلم الحركي تختلف عن مقاييس التعلم المعرفي أو الوجداني.

إجابات أنواع التعلم

1- صواب: التعلم قد يكون حركياً كتعلم السباحة، أو معرفياً كتعلم المفاهيم والمبادئ والمعاني، أو وجدانياً مثل تعلم الاتجاهات والانفعالات، إلا أن هذا لا يفقد السلوك وحدته الكلية فالتعلم الحركي يتضمن جوانب معرفية وأخرى وجدانية.

2- صواب: بالرغم من أن للتعلم أنواعاً مختلفة إلا أن هذا لا يعني أنها منفصلة وأن كلا منها يختلف عن الآخر اختلافاً يمكن وضعها على محور واحد يمتد من الاستجابة الواضحة الظاهرة إلى الاستجابة الخفية. والدليل على ذلك أيضاً أن كل نوع يتضمن بعضاً من الأنواع الأخرى، فالتعلم الحركي يتضمن بعضاً من الأنواع الأخرى، فالتعلم الحركي يتضمن جوانب معرفية ووجدانية

والتعلم بالاستبصار يتضمن جوانب حركية.

3- صواب: تعلم الاتجاهات يتضمن جوانب حركية ووجدانية ومعرفية.

4- صواب: السلوك وحدة كلية وأن تقسيم التعلم إلى أنواع ما هو إلا تقسيم مصطنع تعسفي ليسهل دراسة ظواهر التعلم المختلفة، وتنظيم المواد العلمية التي جمعت في مجال التعلم تحقيقاً للاستفادة العلمية المنظمة منها.

إجابات الاشتراط الكلاسيكي

1- خطأ: قامت تجارب بافلوف على تقديم المثير الشرطي (الجرس) قبل المثير الطبيعي (الطعام) أو تلازمها معاً.

2- خطأ: الاستجابة المرجأة تحدث إذا كان الفاصل الزمني بين المثيرين طويلاً وهي تقوم على أساس توقع الكائن الحي المثير الطبيعي.

3- خطأ: الاشتراط العكسي لا يمكن إحداثه لأنه يقوم على أساس تقديم الأكل متبوعاً بالجرس. وذلك بعكس الرتيب المعمول به في تجارب الاشتراطية العادية إذ يقدم الجرس متبوعاً بالأكل.

4- صواب: أمكن باستخدام الارتباط الشرطي تشريط استجابات الجهاز الهضمي ودقات القلب.

5- صواب: من وسائل قياس التعلم بالارتباط الشرطي سعة الاستجابة أي كمية اللعاب المفرز. ولكن توجد وسائل أخرى مثل مقاومة الاستجابة للانطفاء وكمون الاستجابة.

6- صواب: من تطبيقات التعلم بالارتباط الشرطي في سلوك الإنسان تفسير اكتساب المخاوف والاتجاهات واستخدام مبادئه في العلاج السلوكي.

إجابات التعلم الوسيلي أو الاشتراط الإجرائي

1- خطأ: اهتم سكنر بملاحظة السلوك ملاحظة علمية موضوعية ورفض أي مفاهيم أو تكوينات فرضية مثل الإرادة والغريزة.

2- خطأ: عندما يضع المجرب الطعام في فم الكلب فإنه يفرز اللعاب وبعد تكوين الرابطة الشرطية يفرز اللعاب استجابة للجرس فهو لا يقوم بأي مجهود للحصول على المدعم (الطعام).

3- صواب: التدعيم المستمر هو التدعيم الذي يحصل فيه الحيوان على المدعم في كل محاولة ناجحة. التدعيم الجزئي هو التدعيم الذي يحصل فيه الحيوان على المدعم في بعض المحاولات الناجحة.

4- صواب: يرجع ذلك إلى أن الكائن لا يعرف متى سيحصل على الطعام في جداول النسب.

إجابة التعلم بالاكتشاف

1- خطأ: تابا من أنصار التعلم بالاكتشاف وترى أن التعلم عملية تحويلية تقوم على تمثل المتعلم للخبرات والمعلومات ثم قيامه بعمليات عقلية لتنظيم واستخدام هذا المحتوى بصور جديدة في مواقف جديدة.

2- صواب: من المعالم الأساسية للتعلم بالاكتشاف، «أن أفضل طريقة لاكتساب المعلومات هي أن يصل إليها المتعلم بنفسه وبناء على استبصاره الذاتي».

3- خطأ: إن الهدف النهائي للتعلم بالاكتشاف هو أن يصبح المتعلم مبتكراً ومفكراً ناقداً لا ناقلاً حرفياً للمعلومات والمعارف.

4- خطأ:يتضمن التفاعل مع البيئة التعامل مع فئات من الأشياء لا مع أشياء فردية، وهذا يوضح فائدة الفئات التي أشار إليها برونر.

5- خطأ: عند برونر أن التعلم بالاكتشاف هو الوصول إلى الفئات وإلى أنظمتها الرمزية.

إجابات تعليق على نظريات التعلم

1- خطأ: لا يدرك التعلم مباشرة بل يستدل عليه عن طريق التغيرات الحادثة في السلوك والأداء.

2- صواب: اختلفت النظريات بناء على الهدف الذي تسعى إليه فقد يكون الهدف هو الوصول إلى القوانين والمبادئ التي تفسر التعلم (نظريات التعلم) أو التركيز على الجوانب التطبيقية دون إهمال للمبادئ (نظريات التعليم).

3- صواب: اختلفت النظريات في درجة صعوبة التجارب التي استخدمتها فلقد استخدم الاشتراطيون تجارب بسيطة أما الجشطالتيون فقد استخدموا تجارب أكثر تعقيداً.

4- صواب: بالرغم من الاختلافات الموجودة بين النظريات إلا أنها اتفقت على أهمية الدافع والتدريب وأن الموقف التعليمي موقف معقد متشابك العوامل والمثيرات وأن استجابة الكائن له تكون استجابة ذات وحدة كلية.

إجابات شروط التعلم

1- خطأ: نرجع تغيرات النضج أساساً إلى الوراثة بينما ترجع تغيرات التعلم أساساً إلى البيئة.

2- صواب: يجب أن تتضمن برامج أعداد المعلمين دراسات عن النمو حتى يستطيع المعلم فهم تلامذة وتهيئة المناسبة لنضجهم.

3- خطأ: الدافعية حالات داخلية كامنة سيكولوجية وفسيولوجية وتعبر عن تكوينات فرضية لا تدرك مباشرة بل يستدل عليها من سلوك الكائن في اتجاه معين إذ يتحرك الجائع بحثاً عن الطعام.

4- خطأ: تختلف الأهداف والمحفزات عن الدافعية في أن الأهداف والمحفزات أشياء أو معنويات خارجية يسعى الفرد إلى الحصول عليها أما الدافعية فهي حالات داخلية.
5- صواب: الممارسة شرط للتعلم لكن ليست كل ممارسة تعلماً لأنها تمد تكون مجرد تكرار السلوك فقط دون تحسن أو تغير في الأداء.

إجابات أسئلة تقويمية

أولاً:

1- التعلم دائماً تحسن في الأداء، انقد هذه العبارة محدداً تعريف التعلم؟
2- ضع قائمة تحدد خصائص التعلم.
3- ارسم رسماً تخطيطياً يوضح موقع لهدف بالنسبة للعائق والدافع والاستجابات المختلفة.
4- من تجربة ثورنديك حدد:

المشكلة موضوع الدراسة – الفرض الذي اختبره الباحث – قياسه للتعلم- النتيجة التي توصل إليها.

5- هل توافق على أن للتعلم أنواعاً منفصلة؟ ولماذا؟ أذكر الأدلة التي تؤيد رأيك؟
6- عرف المصطلحات الآتية:

المثير الشرطي.

التعزيز

الاستجابة الشرطية المرجأة

الفئات

الأنظمة الرمزية للفئات

7- أذكر خمسة عوامل توضح أسباب اختلاف نظريات التعلم؟

8- أرسم تخطيطاً يبين الشروط العامة للتعلم وعلاقة كل منها بالآخر باستخدام الأسهم.

س72: هل تستطيع الآن أن تكتب مقالاً تبين فيه أن علم النفس المعاصر سلوكي وظيفي.

س73: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة صح بجوارها أما إذا كانت خاطئة فضع علامة × بجوارها:

أ. استخدم ابنجهوس مقاطع عديمة المعنى لسهولة حفظها.
ب. ترجع أهمية ابنجهوس إلى أنه طور التعلم التسلسلي.
ج. يقاس المتذكر بالاقتصاد في الوقت المستغرق في إعادة التعلم.
د. تعتبر أسئلة الاختيار من متعدد نموذجاً لأسئلة قياس التذكر بالاعتماد على التعرف.

س74: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة صح بجوارها أما إذا كانت خاطئة فضع علامة (×) بجوارها:

أ. تتميز الذاكرة الأولية بالخمول وعدم النشاط.
ب. تنسى الذاكرة الحسية المعلومات نتيجة لفقدان الأثر.
ج. سعة الذاكرة الأولية حوالي 16 وحدة معرفية.
د. يعتبر حاجز الترديد ذا أهمية كبيرة بالنسبة للذاكرة الثانوية.
هـ للذاكرة الثانوية أنواع ثلاثة هي: السيمانتيكية- القصصية- الاجراءاتية.

س75: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة صح بجوارها أما إذا كانت خاطئة فضع علامة (×) بجوارها:

أ. إن العامل الذي يؤثر على الزمن اللازم للتعلم يؤثر على التذكر أيضاً.

ب. يحتاج تعليم ضعاف العقول إلى استخدام الماديات أكثر من المجردات لسهولة التعلم القائم على أساس مادي.

ج. التدريب المركز يسهل التعلم عن التدريب الموزع.

د. كلما زاد الذكاء زادت قدرة الشخص على التذكر.

هـ. إذا وقف مدرس تدريب على التدريب في الابتدائي أمام تلاميذ بالمرحلة الثانوية لأول مرة هذا يؤثر على تذكره للمادة الدراسية.

س76: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة صح بجوارها أما إذا كانت خاطئة فضع علامة (×) بجوارها:

أ. تذكر الخبرات المكبوتة يعتمد على التوصل للقرائن التي تساعد على ذلك.

ب. تشوه أثر المادة المتعلمة من عوامل نسيانها.

ج. قد تؤدي المادة الجديدة إلى محو التعلم.

د. القمع هو النسيان اللاإداري اللاشعوري للدوافع غير المقبولة.

إجابات التذكر وقياسه

1- خطأ: استخدم ابنجهوس مقاطع عديمة المعنى ليستبعد أثر الخبرة السابقة على الحفظ والتذكر.

2- خطأ: ترجع أهمية ابنجهوس إلى أنه وضع التعلم التسلسلي واستخدامها في دراساته. وقد خضعت هذه الطريقة للدراسة مما أدى إلى تطويرها وظهور عدة طرق أخرى مثل التعلم التسلسلي التوقعي والتعلم بالترابط الثنائي.

3- صواب: يقاس التذكر بعدة طرق منها الاقتصاد في الزمن أي الفرق بين الزمن المستغرق في التعلم وإعادة التعلم.

4- صواب: الاسترجاع الحر هو تذكر الخبرات المطلوبة دون ترتيب أما الاسترجاع التسلسلي فهو تذكر تلك الخبرات بنفس الترتيب السابق أثناء تعلمها وحفظها.
5- صواب: يعتمد التعرف على مطابقة ما هو موجود بالعالم الخارجي لما هو موجود بالذهن بالاستناد إلى عدة أدلة أو علامات موجودة بالعالم الخارجي.

إجابات أنواع الذاكرة

1- خطأ: تتميز الذاكرة الأولية بالنشاط إذا تقوم بعمليات متعددة مثل ترديد المعلومات عدة مرات لحفظها، أو تحويل المعلومات إلى رموز، أو اختيار المعلومات التي يمكن استخدامها، أو انتقاء الإستراتيجية التي يمكن استخدامها لاستعادة معلومة من الذاكرة طويلة الأمد.
2- صواب: تستطيع الذاكرة الحسية حفظ المعلومات لمدة لا تتجاوز خمس ثوان بعدها تنتقل بعض هذه المعلومات إلى الذاكرة الأولية وبعضها الآخر ننساه بسبب فقدان أثره.
3- خطأ: تتراوح سعة الذاكرة الأولية ما بين 5-9 وحدات معرفية. وقد تكون الوحدة المعرفية لفظاً أو حرفاً أو فئة من المعلومات.
4- صواب: يعتبر حاجز الترديد ذا أهمية كبيرة بالنسبة للذاكرة الثانوية لأنه بالترديد تنتقل المعلومات من الذاكرة الأولية إلى الثانوية. وإذا ما تزاحمت الوحدات المعرفية على هذا الحاجز أدى ذلك إلى عدم ترديد الوحدات المعرفية ترديداً يكفي لبقائها في الذاكرة الثانوية.
5- صواب: للذاكرة الثانوية أنواع ثلاثة هي: سيمانتيكية «ما نعرفه عن العالم»، قصصية. خبراتنا الشخصية بأشياء تعرضنا لها، «اجراءاتية» أساليب أداء شيء ما.

إجابات بعض العوامل المؤثرة على التذكر

1- خطأ: إن العامل الذي يؤثر على الزمن اللازم للتعلم لا يؤثر بالضرورة على التذكر لأن التذكر يعتمد أساساً على بلوغ مستوى الكفاية المطلوب عند التعلم لأول مرة.
2- صواب: كلما كانت المادة المتعلمة ذات طابع مادي يسهل تعلمها لسهولة تكوين صورة ذهنية لها. ولذلك ف'ن تعليم ضعاف العقول يحتاج إلى استخدام الماديات أكثر من المجردات.
3- خطأ: التدريب الموزع يسهل التعلم عن التدريب المركز لأن فترات الراحة التي تتخلل التدريب الموزع تساعد على التخلص من عوامل الخلط والتعب والاضطراب والتشويش التي تتدخل في تعلم الموضوع المراد تعلمه.
4- صواب: يكون تذكر الأطفال المتخلفين عقلياً أقل من متوسطي الذكاء ويكون نسيانهم لما تعلموه أسرع، وهذا يدل على أنه كلما زاد الذكاء زادت قدرة الشخص على التذكر.
5- صواب: يضطرب المدرس الذي تدرب في المرحلة الابتدائية إذا وقف أمام تلاميذ بالمرحلة الثانوية وذلك لتغير الملابسات أي اختلاف الظروف الخارجية التي صاحبت عملية التعلم عن الظروف الخارجية التي يقوم بالتدريس فيها.

إجابات النسيان

1- صواب: إذا كان التحليل النفسي يرى أن تداعي المعاني يساعد على استعادة الخبرات المكبوتة فإن أصحاب نظرية التنظيم يرون أنه يزود الفرد بالقرائن التي تساعده على التذكر.

2- صواب: إن تشوه الخبرات المتعلمة يؤدي إلى تغيرهـا عـن أصـلها وبالتـالي نسـيانها، ويبـدو هـذا في عمليتي تحديد التفصيلات وإبرازها.
3- صواب: المادة الجديدة قد تؤدي إلى اضطراب في الـذاكرة طويلـة الأمـد نتيجـة تـداخلها مـع مـادة قديمة مما يؤدي إلى محو التعلم.
4- خطأ: القمع هو النسيان الإرادي والشعوري للدوافع غير المقبولـة والرغبـات المحرمـة لمـا يصـاحبها من قلق.

س77: اذكر ثلاث طرق لقياس التذكر وضع مثالاً رقمياً يوضح كيف تستخدم كلا منها ومعنى الناتج؟

س78: قارن بين أنواع الذاكرة من حيث:

المدة الزمنية- عدد الوحدات المعرفية- أسباب النسيان.

س79: قارن بين قدرتك على تذكر قطعة من الشعر في وصف الريف وتذكر بعض قوانين الرياضة ولماذا؟

س80: قارن بين النظريات المفسرة للنسيان وحدد أيها أكثر مناسبة لتفسير النسيان بناء على أنواع الذاكرة؟

س81: من استعراضك لهذا الفصل هل يمكـن أن تحـدد أسـباب النسـيان مسـتخدماً أنـواع الـذاكرة، وهـل يمكنك وضع التوجيهات التي تساعد على رفع مستوى التذكر وعلى وضع أسلوب أو طريقة جيـدة للمذاكرة.

س82: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة (صح) بجوارها، أو علامـة (×) بجوارها إذا كانت العبارة خطأ:

أ. التفكير نشاط ارادي غير صريح.
ب. لا بد أن يكون التفكير تصوريا أي يعتمد على الصورة الذهنية.

ج. فسرت السلوكية التفكير على أساس العلاقة بين المثيرات والاستجابات.
د. العمليات الرمزية الداخلية لها نوعان رأسية وأفقية.
هـ. اعتبرت النظريات المعرفية أن التفكير سلسلة من الارتباطات والعمليات الرمزية الداخلية.

س83: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة (صح) بجوارها، أو علامة (×) بجوارها إذا كانت العبارة خطأ:

أ. يمكن تفسير التفكير بناء على وجهة النظر السلوكية والمعرفية فقط.
ب. يرى واطسون أننا نفكر بأبداننا كلها وليس بعقولنا فقط.
ج. التفكير محله ومركزه العقل.
د. بينت الدراسات النير وفسيولوجية أن التفكير محله اللحاء أو قشرة المخ كلها.
هـ. يتأثر التفكير فقط بنوع وكم الخبرات التي يتعرض لها الفرد.

س84: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة (صح) بجوارها، أو علامة (×) بجوارها إذا كانت العبارة خطأ:

أ. تتكون الفكرة من كلمات وصور ذهنية.
ب. التفكير هو إعطاء معنى للمثيرات التي نتعرض لها.
ج. للغة دور هام في التفكير.
د. تنتظم معرفة الفرد وفقا للتنظيم اللغوي الذي يستخدمه.
هـ. تؤثر اللغة على التفكير بمفرداتها وبقواعدها النحوية.

س85: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة (صح) بجوارها، أو علامة (×) بجوارها إذا كانت العبارة خطأ:

أ. للمفاهيم أربعة أنواع: بسيط، اقتراني، لا اقتراني، مفاهيم العلاقة.

ب. يتأثر اكتساب المفاهيم بالمفاهيم السابق تعلمها.

ج. وضع أوسجود محاور ثلاثة يمكن أن تشتق منها الأبعاد والصفات اللازمة للحكم على المفاهيم.

د. المبدأ تعبير عن علاقة بين مفهومين أو أكثر.

هـ. التجريد والتعميم عمليتان أساسيتان في تكوين المفاهيم.

س86: اذكر بعض المفاهيم التي تضمنها هذا أنواع المفاهي وعرفها؟

س87: اذكر نماذج توضح أنواع المفاهيم المختلفة؟

س88: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة (صح) بجوارها، أو علامة (×) بجوارها إذا كانت العبارة خطأ:

أ. تتفاوت أنواع التفكير وتختلف تبعا لدرجة ارتباطها بالواقع.

ب. تكون الفكرة مثيرة لفكرة أخرى في التداعي الحر مع وجود موضوع رئيسي يربط بينهما.

ج. يختلف الهجس عن التداعي الحر في وجود موضوع أو محور رئيسي واحد لأفكار الشخص.

د. أحلام النوم وأحلام اليقظة صورتان للتداعي.

هـ. تشيع الهذاءات في الفصام.

س89: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة (صح) بجوارها، أو علامة (×) بجوارها إذا كانت العبارة خطأ:

أ. تجمع تعريفات التفكير الابتكاري على أنه تفكير مرن وغير تقليدي.

ب. الإنتاج الابتكاري تقليد محكم لإنتاج سابق.

ج. العملية الابتكارية سلسلة متصلة الحلقات تسير في تتابع محدد لا تخرج عنه بين جميع الأفراد.
د. الطلاقة والمرونة والأصالة من القدرات الثلاث الأساسية في التفكيرالابتكاري.
هـ. اختلفت تعريفات الابتكار لاختلاف المدارس التي تناولته بالدراسة.

س90: طبق اختبار للتفكير الابتكاري واختبارا للتفكير الناقد وأخر للذكاء وقارن بينهما من حيث نوع السؤال، ونوع الإجابة المطلوبة، وتعريف ما يقيسه كل اختبار، وكيفية تصحيح كل منها.

س91: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة (صح) بجوارها، أو علامة (×) بجوارها إذا كانت العبارة خطأ:

أ. سلوك حل المشكلات يتضمن استخدام المحاولة والخطأ والاستبصار.
ب. يعتبر اوسبورن وبارنز من أوائل من استخدموا سلوك حل المشكلات في تنمية الابتكار.
ج. النقد ضروري عند وضع الحلول المفتوحة للمشكلة.
د. تقيم الأفكار باستخدام محكات معينة لاستخدام أحسن الأفكار في وضع خطة كاملة لتنفيذها.
هـ. يعتبر الاستعداد لوضع الأفكار موضع التنفيذ المرحلة النهائية في سلوك حل المشكلات.

س92: مع أربعة زملاء لك كون مجموعة صغيرة وحاولوا استخدام سلوك حل المشكلات بطريقة ابتكارية في علاج مشكلة ما مثل أزمة المواصلات، أزمة الاسكان في العالم، أزمة الطاقة، هجرة العقول من الدول النامية الى الدول المتقدمة.

س93: فيما يلي يوجد ثمانية أسئلة تدور حول أسلوبك في التفكير والأسئلة ليس لها إجابة صحيحة وأخرى خاطئة كما أنها لا تتصل بالمادة العلمية المدروسة بل بأسلوبك وطريقتك في التفكير. إقرأ كل سؤال منها وأجب عليه بوضع دائرة حول نعم أو لا ثم بتصحيح إجاباتك بناء على مفتاح التصحيح الموجود في نهاية إجابات أسئلة الفصل.

أسلوبك في التفكير

س94: ضع دائرة حول نعم أو لا، لاتترك سؤالا بدون إجابة:

أ- أحب اللعب بالأفكار الجديدة حتى لو ظهر فيما بعد عدم فائدتها. نعم لا.

ب- إن أحسن نظرية هي التي يمكن تطبيقها على أفضل وجه ممكن. نعم لا.

ج- يعتقد أصدقائي أن أفكاري غريبة وغير عملية. نعم لا.

د- تستثير اهتمامي الأعمال غير الكاملة أو التي ليس لها نهاية أو التي لا يكون لها حل واحد فقط نعم لا.

هـ- يصعب علي تكوين صداقة حميمة مع انسان يتصف بالاندفاعية مهما كان ذكيا. نعم لا.

و- يجب أن يتقبل الإنسان الأشياء على ما هي عليه فلا يحاول التعمق في فهم مشاعره أو مشاعر الآخرين. نعم لا.

ي- إذا كان الشباب هم أصحاب الأفكار الثورية فإنهم يجب أن يتخلوا عن هذه الأفكار عند الكبر. نعم لا.

ز- إن العمل المتكامل هو العمل الذي يحقق التوازن التام بين مكوناته. نعم لا.

س95: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة (صح) بجوارها، أو علامة (×) بجوارها إذا كانت العبارة خطأ:

أ. من الأخطاء المنطقية التي تؤثر على التفكير التسرع في الحكم.

ب. تشيع الأخطاء بين الأطفال فقط.

ج. يعتمد التفكير الواقعي على بذل الجهد لدراسة الوقائع الموضوعية.

د. التقبل السلبي لآراء السلطة والنقاة من عوامل استقامة التفكير دائماً.

هـ. انتقاء المعلومات يؤدي إلى دقة التفكير.

إجابة أسئلة تعريف التفكير وتفسيره

أ. صواب: التفكير نشاط رمزي مجرد يستمر دون علاقة مباشرة بالمثيرات الخارجية. ويعتبر وجود الحاجات والمشكلات من عوامل إثارة التفكير وتوجيهه.

ب.خطأ: هذا الرأي هو رأي المدرسة الارتباطية ولقد ثبت خطؤه كما في التداعي المقيد للمعاني.

ج. صواب: تفسر السلوكية السلوك تفسيراً موضوعياً على أساس العلاقة بين المثير والاستجابة... ولقد فسرت السلوكية التفكير على أساس أن المثير الأول أو الأصلي ينبه أعضاء الاستقبال التي تستثير عمليات رمزية داخلية حتى تصدر الاستجابة النهائية.

د. صواب: للعمليات الرمزية الداخلية نوعان أفقية تمثلها المتغيرات المتوسطة بين المثير الأصلي والاستجابة النهائية، أما العمليات الرأسية فيمثلها التفاعل بين السلاسل المختلفة من العمليات الرمزية الداخلية التي تتفاوت مستوياتها في التعقيد.

هـ. خطأ: اعتبرت النظريات المعرفية أن التفكير عملية اختبار وتنفيذ.

إجابة أسئلة النظريات (الأساس النيروفسيولوجي للتفكير)

أ. خطأ: يمكن تفسير التفكير بناء على وجهة نظر السلوكية والمعرفية وبنـاء عـلى الأسـس الفسـيولوجية المختلفة.

ب. صواب: يرى واطسون أننا لا نفكر بعقولنا فقط بل بأجسامنا كلها ذلك لوجود ارتباط بين العمليات التفكيرية والاستجابات العضلية التي تستخدم لتنفيذ الفكرة أو التي تصاحب التفكير.

س96: هوجار النظرية الارتباطية هو...............................واستنادا إلى نظريته فـان الـتعلم يحـدث عنـدما يتكون الربط بين.......................... و.........................

س97: أجرى بافلوف تجاربه على الكلاب، ودعى نظريته في الاشتراط بـــ............................... حيـث لاحـظ أن الكلب غالبا مـا يبـدأ بسـيلان اللعـاب.................................. أن يقـدم لـه الطعـام مـن قبـل الشخص القادم، ففي تجربته فـان المثـير الشرطي هـو.................... والاسـتجابة غـير الشرطـية هي................................ والمثير الشرطي هو................... و الاستجابة الشرطية هي................

س98: في تحريه معينة تم تخويف كلب صغير عن طريق إحداث صوت عال وفي كل مرة يتم بها إحـداث الصوت العالي يرى الكلب عصا وبعدئذ أصبح الكلب يخاف مـن العصـا مـن دون سـماع الصـوت ففي الاشتراط الكلاسيكي فان الصـوت هـو................... والخـوف هـو......................... و العصـا هي.................. والخوف الظاهر للعصا هو.............

س99: تتوافر نظريتان أساسـيتان للـتعلم احـدهما هـي .... وهـي بالمقارنـة نمـوذج ميكانيكي للتعلم

وتؤكد على العلاقة بين...................... والنظرية الثانية هي....................... وتؤكد على..................... وتأثيراتها على عملية التعلم.

س100: أكد... بأن الارتباطات تتكون بشكل أساسي خلال................. و........... ولكن العملية ليست عشوائية وهي موجهة بثلاثة قوانين للتعلم هي 1-................... 2-................ 3-.......................

س101: التعزيز يكون إما على شكل (إثابة) أو (عقوبة) إن تقديم تعزيز................. يقوي السلوك كما أن سحب تعزيز..................................يقوي السلوك أيضاً وعندما يسحب تعزيز............................ ويقدم تعزيز............................ فهذا أما يشكل...

س102: عندما ينتظر المجرب أن يبدي حيوان مختبري سلوكا معينا ومن ثم يقوم بتعزيز ذلك السلوك فان المجرب يركز على:

أ. السلوك الإجرائي.

ب. السلوك الاستجابي.

ج. الاشتراط الكلاسيكي.

د. السلوك الظاهري الصريح.

س103: إن أحدى مبادئ الكشتالت التي يمكن أن تنطبق في التعليم هي أن المواد ترتب ويسكن للتلاميذ أن:

أ. يروا العلاقات الواضحة.

ب. يعملوا اقل عدد من الأخطاء.

ج. يحصلوا على تعزيز مستمر.

هـ. يتعلموا أجزاء مرتبة يمكن أن تجمع في الكل.

س104: إذا اخبر احد التلاميذ في أن يعود ويجلس في نهاية الصف ويعيد تكملة ورقة الإملاء فان الجلـوس في نهاية الغرفة هو:

أ. تعزيز موجب.
ب. عقاب.
ج. تعزيز سالب.
د. نوع من الانطفاء.

س105: أي نوع من الأعلام آلاتية التأكيد على الدافع الداخلي في العلم.

أ. ثورندايك.
ب. واطسن.
ج. سكتر.
د. برونر.

س106: في بداية السنة الدراسية كانت (فوزية) ترفع يدها باستمرار لإجابة أسئلة المدرسة ولكن لفترة معينة أصبحت عن ذلك وعندما كانت تجيب فان إجاباتها تأتي خاطئة، وفي نهاية السنة فإنها لم ترفع يدها.

إن هذا السلوك هو مثال على قانون ثورندايك في التعلم.

أ. قانون الاستعداد.
ب. قانون التمرين أو التكرار.
ج. قانون الأثر.
د. قانون العكوسية.

س107: لا يتفق (برونر) و (بياجيه) على دور اللغة في النمو، أي من العبارات آلاتية تعبر عن وجهة نظر (برونر):

أ. اللغة شيء فطري وتتطور بشكل مستقل عن النمو المعرفي.
ب. اللغة تسهل العمليات العقلية.
ج. لا يوجد نمو معرفي من دون اللغة.
د. اللغة هو ناتج نمو للقدرة العقلية.

س108: يتكون المخطط العقلي من:

أ. التكيف والتنظيم.
ب. البيئة.
ج. التركيب والمحتوى.
د. التمثيل والموائمة.

س109: إن مضمون استنتاجات (بياجيه) في أن الأطفال يفكرون بشكل مختلف في المراحل المختلفة هو:

أ. يجب أن ينمو الأطفال القابليات لاستيعاب المنهج.
ب. يجب أن تتطابق المواد والأساليب مع قابليات الأطفال.
ج. يجب أن تؤخر المدرسة العملية التعليمية إلى حين نضج الأطفال عقليا.
د. لا يوجد نموذج للنمو المعرفي.

س110: يرى بياجيه (الذكاء) بأنه شكل من إشكال:

أ- التكيف البايولوجي.
ب- سمة وراثية.
ج- تحديد بيئي.
د- الموائمة النفسية.

س111: تعرضت (ندى) إلى حادث سيارة على جسر معين، وبعد عدة شهور تشعر بالقلق كلما ساقت على أي جسر، ما هو المثير الشرطي في حالة ندى.

أ. القلق.

ب. جميع الجسور.

ج. الجسر الذي وقع لها الحادث.

د. الحادث.

س112: تعرض (سليم) إلى أذى من الكلب فهو أصبح لا يخاف من الكلب الذي وجه له الأذى ولكن جميع الكلاب الأخرى، ما هي إلا الظاهرة التي حصلت له:

أ. التميز.

ب. العودة التلقائية.

ج. الانطفاء.

د. التعميم.

س113: بشكل عام، أظهرت نتائج البحوث بان المعززات تميل إلى أن تكون أكثر فعالة لزيادة تكرار السلوك عندما.. السلوك.

أ. تسبق.

ب. تتبع (بعد فترة مناسبة).

ج. تتبع حالا.

د. تتبع (ليست بالضرورة الوقت طالما أن الحيوان يرى بأنه عزز).

س114: التعلـــيم اســـتجابة جديـــدة، مـــن الأحســـن اســـتخدام.............................. التعزيز... مبدئيا.

أ. الجزئي.

ب. المستمر.

ج. الأولي.

د. المشروط.

س115: عندما بدق الجرس لمرات عديدة مع تناول طعام الغداء يوميا فـان الفـرد يبـدأ بسـيلان اللعـاب بعدما يسمع الجرس وعندما يحدث الاشتراط، فان الجرس يعرف بالمثير الشرطي (ص، خ).

س116: الطعام هو معزز...

س117: عندما يساعد التعلم السابق في اللاتينية تعلم الروسية فان علـماء الـنفس يـرون أن..................... قد حدث.

س118: صمم منهجا أكاديميا بأخذ الاعتبار أراء ثورندايك في التعلم.

س119: أعط بعض الأمثلة عن كيفية مبادئ التعلم الشرطي الكلاسيكي في الموقف الصفي.

س120: ما هي المجالات الأساسية التي يختلف فيها علـماء تغـير... عـن السـلوكيين وهـل هـم يتفقـون في بعض الأمور.

س121: ما المقصود بالعبارة (يرى علماء الكشتالت أن التعلم أساسا هو ظاهرة ادراكية).

س122: أن الوظيفة الأساسية لعلم النفس التربوي هو ربط المبادئ النظرية بالممارسة وبما يؤدي إلى إعداد مدرس كفؤ، ناقش ذلك.

س123: كيف يجري التعلم برأيك أنت؟

المراجـــــــــع

المراجـــــع

المراجع العربية:

- الألوسي، جمال حسين، 1988، علم النفس التربوي، تعيين دراسي، معهد تدريب المدرس وزارة التربية .
- الحمداني1989، موفق كانيه، نظرية جديدة في التعلم مجلة المعلم الجديد، بغداد، وز التربية .
- الزوبعي، عبدالجليل وآخرون، 1978، علم النفس التربوي، للصف الثاني معاهد المعلمين، بغداد.
- العانـــي، نـزار، 1980، خصائص الطفل النفسية في المرحلة الابتدائية، تعيين درا بمعهد التدريب التربوي، بغداد.
- جابر، جابر عبدالحميد، 1977، علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، مصر القاهرة.
- عاقل، فاخـــــر، 1978، علم النفس التربوي، دار العلم للملايين، القاهرة.
- يعقوب، آمال أحمـد، 1982، علم النفس الطفولة، معهد التدريب التربوي، بغداد.
- السيد، فؤاد البهـــي، 1978، العقل البشري، الأنجلو المصرية القاهرة.
- الكيل، دحـــــام، 1977، دراسات في علم النفس، مكتبة الشرق الجديد، بغداد.
- زهران، حامدعبدالسلام، 1977 علم النفس التربوي، الطفولة والمراهقة، عالم الكت القاهرة.

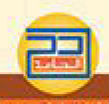
- فهمي مصطفـــى، 1961، سيكولوجية الطفولـة والمراهقـة، الأنجلو المصرية، القاهر
- كاظم عبد الرحمـــن إسماعيل، 1982، سيكولوجية الطفولة في مرحلة الرياض، معهد تدري المعلمين، بغداد.
- كرنجر، جـــون، 1970، سيكولوجية الطفولـــة والشخصية، ترجمة الدكتور أح عبدالعزيز سلامة وآخرون، دار النهضة العربية، القاهرة.
- الغريب رمزيـــة، 1977، التعلم،الطبعة الخامسة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- جلفـــــورد، 1975، ج،ب، ميادين علم النفس، ترجمة مجموعة من الدكا بإشراف يوسف مراد، دار المعارف بمصر الطبعة الرابعة.
- راجح، أحمد عـزت، 1970، أصول علم النفس، الطبعة الثامنة، المكتب المصري الحدي للطباعة والنشر، الإسكندرية.
- سعد جلال ومحمد غلاوي، 1980، علم النفس التربوي، الطبعة الرابعة، دار المعرفة مص القاهرة.
- عاقل، فاخـــر، 1977، التعلم ونظرياته، الطبعة الرابعة، دار العلم للملايين، بيرو
- فهمي، مصطفـــى، 1977، سيكولوجية التعلم، الطبعة الثالثة، مكتبة مصر القاهرة.
- عبدالمجيد نشواتـــي، 1987، علم النفس التربوي، زهران، الأردن، عمان
- الداهري، صالـــح، 1999، علم النفس التربوي، دار حمادة للنشر، اربد.
- ـــ والقبيسي وهيب، 1999، علم النفس العام، دار حمادة للنشر، اربد.

- ______ ، 1999، مبادئ الإرشاد النفسي والتربوي، دار حمادة للنشر، اربد.
- الداهري صالح وناظم العيدي، 1999، الشخصية والصحة النفسية.
- ______ ، 2005، علم النفس الإرشادي ونظرياته، دار وائل للنشر، عمان .
- ______ ، 2005، سيكولوجية التوجُّه المحلي ونظرياته، دار وائل للنشر، عمان .
- ______ ، 2005، سيكولوجية الموهوبين والمتميزين، دار وائل للنشر، عمان .

المراجع الأجنبية:

- *Bigg, M.L & Hunt, MIP. 2004 Psy Chological Foundations of Education, Harper & Rous Publishers, New York.*
- *Burner, T. S. 2002 The Revance of Education Penguin Education.*
- *Chaplin J. P. & Brawiec T. S. 2001 Systems and Theories of Psychology, 3rd Ed. Holt, Rinehart And Winston Inc.*
- *Roger, J. M. & Allen, R.G. 1998 Psy, chology of Learning "Educational Opplicatrons" John Wiley & Sons, Inc. Publishers. N.Y.*
- *Rowntree, D, 1998 Educational Technology in Carriculum Development Harper & Row Publishers, London.*
- *Stoops, J.K. 2002 the Child Wants to Learn. Elementary Teaching Methods, Little, Brown And Comp, Boston.*
- *Walker, S. 2003 Learning And Reinforcement Methaen & Com Ltd.*
- *William, R.F; 2005 Educational Psychology Harper & Row Publisers.*
- *Foss1995, B (Ed) New Perspective it Child Development Penguin Education,.*
- *Gasell, 1996 A, the First Five Years of Life, Aguide To The Study of the Pre- Soho'l Child, Menthuen and Comp Ltd.*
- *Karwiec1994, T,S, Syatems and Theories of Osychology 3rd Ed, Holt Rinohart And Winston Ino.*
- *Sansstrom1999, C.I.S, the Poychology of Ohidhood and Adoles- Cencem Penguin Books.*
- *Turner1997, J, Psyohogy for The Elssroom, Monthuen London.*

أساسيات
علم النفس التربوي
ونظريات التعلم





الأردن - عمان
هاتف 5231081 فاكس 96265235594+
ص.ب366 عمان 11941 الأردن
E-mail:dar_alhamed@hotmail.com
E-mail:Daralhamed@yahoo.com

